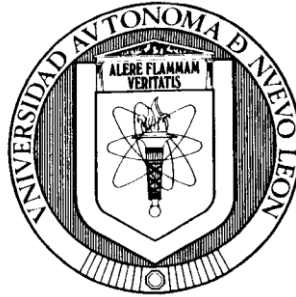


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA RESPECTO AL NUEVO  
MODELO EDUCATIVO

POR

JOSÉ LUIS JUVERA PORTILLA

TESIS

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE CON ORIENTACIÓN EN  
EDUCACIÓN FÍSICA

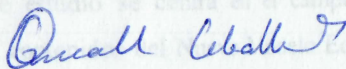
SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

JUNIO 2019

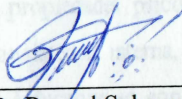
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**

Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que el Producto Integrador en modalidad de Tesis titulado "Percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo" realizado por el Lic. José Luis Juvera Portilla, sea aceptado para su defensa para obtener el grado de Maestría en Actividad Física y Deporte con orientación en Educación Física.

**COMITÉ DE TITULACIÓN**



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Nuevo León, México.  
Asesor Principal



Dra. Blanca R. Rangel Colmenero  
Subdirección de Estudios de Posgrado e  
Investigación de la FOD

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL

Junio 2019

Ficha Descriptiva  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
Facultad de Organización Deportiva

Fecha de Graduación: junio 2019

**José Luis Juvera Portilla**

**Título de la tesis:** **Percepción del docente de Educación Física  
respecto al Nuevo Modelo Educativo**

**Número de Páginas:** 75

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Actividad Física y Deporte con Orientación  
en Educación Física

- **Resumen:** El presente estudio se centra en el campo de la Educación Física, específicamente en los contenidos del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2018). Tuvo como objetivo, determinar la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo. La muestra constó de 351 docentes de Educación Física, de distintos puntos de la república, seleccionados de manera no probabilística aleatoria. Se realizó un diseño no experimental de corte transversal. Se utilizó un cuestionario diseñado para esta investigación contando con un proceso de validación mediante un análisis factorial confirmatorio. Los resultados obtenidos, permiten afirmar que el cuestionario posee propiedades psicométricas satisfactorias y de fiabilidad estimada a través de la consistencia interna. Al estimar la valoración del docente respecto al Nuevo Modelo Educativo se confirma la hipótesis de que su nivel de satisfacción es bajo. Además, existen diferencias significativas en las características del docente como el género, grado de estudios, escuela de egreso, nivel en el que labora, y entidad federativa en comparación con los factores que agrupan el Nuevo Modelo Educativo y que influyen en su percepción entorno a los contenidos.

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL\_\_\_\_\_

## Agradecimientos

Agradezco al Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola y la Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez por compartir su conocimiento y experiencia, pero sobre todo, por hacerme sentir parte de su familia.

Doy gracias también a mis padres Laura y José Luis por su apoyo incondicional, y de quien aprendí los valores más esenciales de la vida, que hoy me permiten estar aquí.

A toda mi familia, en especial a mis hermanos Ivonne, Saúl y Martín, por estar siempre presentes en cada paso que doy.

No quiero dejar de agradecer a las personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de este proyecto, docentes, colegas, educadores físicos, compañeros de oficina y de aula. Al grupo de investigación HUM 979 de la Universidad de Granada, al Dr. Raúl Baños, Dr. Antonio Baena y Dra. María del Mar Ortíz, por compartir sus conocimientos y experiencias.

A las amigas y amigos que han estado incondicionalmente, que han sido parte de este proceso y que han tenido una palabra de aliento en momentos difíciles. Gracias.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b> .....   | 1  |
| Planteamiento del problema .....  | 1  |
| Pregunta de Investigación.....  | 3  |
| Justificación.....  | 3  |
| Objetivo General.....   | 4  |
| Objetivos Específicos.....  | 4  |
| Hipótesis.....  | 5  |
| Estructura general del documento.....   | 5  |
| <b>Capítulo I: Marco Teórico</b> .....  | 7  |
| 1.1 Origen y Evolución de la Educación Física en México.....  | 7  |
| 1.2 Enfoques de la Educación Física en México.....  | 10 |
| 1.3 Contenidos de la Educación Física en el Nuevo Modelo Educativo.....   | 17 |
| 1.3.1 Desarrollo de la motricidad.....  | 18 |
| 1.3.2 Integración a la corporeidad.....   | 21 |
| 1.3.3 Creatividad en la acción motriz.....  | 24 |
| 1.3.4 Competencia motriz.....   | 27 |
| 1.3.5 Intervención docente.....   | 28 |
| 1.3.6 Planeación .....  | 31 |
| 1.3.7 Evaluación.....   | 34 |
| <b>Capítulo II: Metodología</b> .....   | 37 |
| 2.1 Diseño.....   | 37 |
| 2.2 Población y Muestra.....  | 37 |
| 2.3 Instrumento.....  | 38 |
| 2.4 Procedimiento.....  | 38 |
| 2.5 Análisis de datos.....  | 38 |
| <b>Capítulo III: Resultados</b> .....   | 40 |
| 3.1 Validación del instrumento.....   | 40 |
| 3.2 Estadísticos descriptivos.....  | 45 |
| 3.3 Comparación de los factores según género, edad, grado de estudios, nivel educativo, escuela de egreso y entidad federativa..... | 46 |
| 3.4 Correlación de factores.....  | 50 |
| <b>Capítulo IV: Discusión</b> .....   | 51 |
| <b>Capítulo V: Conclusiones</b> .....   | 55 |
| <b>Referencias</b> .....  | 58 |
| <b>Anexos</b> .....   | 73 |

## **Introducción**

Son escasos los estudios sobre la percepción del docente de Educación Física entorno a su labor que se han realizado en México, al respecto, hace más de una década, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), publicó el volumen 12, titulado *Corporeidad, Movimiento y Educación Física*, en el cual se realiza un estado del conocimiento de la Educación Física, del Deporte, de la Motricidad, Recreación y Expresión Corporal entre otros temas.

En esta publicación, se relata la historia de la investigación en Educación Física en México y sus articulaciones con la investigación educativa en los campos de corporeidad y movimiento. Con respecto al tema que interesa para el presente trabajo, se presenta en dicha publicación una revisión a los trabajos de investigación, en el que sólo dos se centran en el Programa de Educación Física.

En esta tesis de maestría se aborda el tema de la Educación Física, específicamente de los contenidos del Nuevo Modelo Educativo desde la percepción del docente para establecer el estado de la cuestión desde una perspectiva general.

## **Planteamiento del Problema**

Históricamente, la educación en México ha transitado por distintos modelos en ocasiones como consecuencia del cambio de gobierno, y en otras, de las tendencias internacionales educativas, lo que ha impactado de manera específica al programa de Educación Física (EF); si bien, su tratamiento a lo largo de los últimos 50 años, se orienta por distintos enfoques como: el militar, deportivo, psicomotriz, orgánico funcional, motriz de integración dinámica, global de la motricidad, etc. No se ha evidenciado continuidad respecto a los contenidos propios de la asignatura, además de que existe poca evidencia de que hayan sido sometidos a evaluación.

Por otra parte, permanece incongruencia entre los conceptos de capacidades físicas, (llamadas físico-motrices) condición física, y actividad física, ya que en los últimos enfoques se ha optado por cambiar la perspectiva de la formación deportiva y del deporte educativo, priorizando la participación, inclusión y fomento de valores, desde una perspectiva social, sin embargo, se sigue incentivando la selección de equipos

representativos en las escuelas, y la participación en los llamados juegos deportivos escolares a nivel nacional (SEP, 2018).

En cuanto a los contenidos curriculares de la asignatura, han sido variados de acuerdo a los enfoques y las etapas histórico-sociales que así lo demandaban, comenzando con rutinas militares, pasando por la gimnasia y el deporte, transitando después hacia una corriente psicopedagógica impulsada por reconocidos exponentes internacionales, posteriormente al descubrimiento de la corporeidad, culminando con un enfoque adecuado a las necesidades productivas de la sociedad del siglo XXI, adaptando la educación a la formación por competencias (Ceballos et al., 2013).

Es así que la EF ha considerado entre sus contenidos ejercicios de orden y control, entrenamiento deportivo, evaluación de las capacidades físicas, experiencias sensoriales y motrices, higiene, alimentación, hábitos saludables, entre otros. No obstante, las autoridades educativas generalmente han omitido realizar un análisis profundo, evaluativo, seleccionando los contenidos que han demostrado ser relevantes, o que vayan de acuerdo a las nuevas tendencias y sugerencias a nivel mundial en torno a la asignatura, y que han traído consigo buenos resultados.

A su vez, la participación del colectivo docente de EF en la elaboración de planes y programas ha sido mínima, a pesar de ejercer un rol principal en la implementación de un nuevo modelo de educación.

Cómo se ha mencionado, existe poca evidencia de investigaciones que midan la eficacia de alguna de las distintas propuestas curriculares o enfoques desde la perspectiva del alumno o del docente. Si se tomara como prueba de ello los indicadores de salud pública, se podría hablar de resultados deficientes. Según la OECD (2017) México se ubica en segundo lugar en sobrepeso y obesidad para adultos mayores de 15 años.

Datos proporcionados por el INEGI (2018) a través del Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF) muestran el seguimiento de los últimos cinco años de la situación de la actividad física y el deporte en México en donde sólo un 42.4% de la población es físicamente activa.

Así mismo, la Boleta de Calificaciones Mexicana (2018) refiere que sólo el 17.2% de los niños de 10 a 14 años y el 60.5% de los adolescentes de 15 a 19 años

cumplen con la recomendación de actividad física de acuerdo a los criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010). También reportó que la prevalencia de actividad física es más alta en niños que en niñas en el grupo de edad de 10-14 años (21.8% vs. 12.7%) y en el grupo de edad de 15-19 años (69.9% vs. 51.2%).

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) en el documento emitido para garantizar la Educación Física de Calidad (Jauregui et al., 2018) sugiere un currículo que reconozca las diferencias entre estudiantes y proporcione actividades pertinentes, diversas y desafiantes para todos los alumnos, la escuela y su entorno; al tiempo que vincule la EF y la comunidad promoviendo el aprendizaje fuera del aula y entre diversas comunidades.

En la actualidad es sabido que la EF no sólo trata de la práctica deportiva o de la actividad física para la salud, sin embargo, los parámetros de referencia son insuficientes para emitir un juicio valorativo acerca de los contenidos en los planes y programas de ésta asignatura en México.

### **Pregunta de investigación**

Dada la problemática, surge la necesidad de emprender investigaciones que contribuyan a formular respuesta a éstos y otros cuestionamientos, es por ello que el presente trabajo dio seguimiento a las características de formación, nivel de conocimiento, aplicación, competencias y grado de satisfacción desde la perspectiva del docente de EF, frente a la implantación del Nuevo Modelo Educativo. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, en el cual, los datos recabados son estadísticamente representativos, desde una óptica neutral; por lo tanto se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo?

### **Justificación**

Por medio de este proyecto de investigación se pretende aportar información reciente que analice la percepción del docente de EF respecto al Nuevo Modelo



Educativo (2018). A su vez, parte del proceso implicará la validación de un cuestionario diseñado para docentes de EF en México, pudiendo ser utilizado como referente, en caso de continuar con la tendencia de cambios en los modelos de educación, lo cual supondrá un aporte en la búsqueda por parte de investigadores, docentes y organizaciones, de mejorar la evaluación y la calidad educativa.

Actualmente hay poca información que permita determinar la eficacia de un modelo educativo desde el punto de vista del docente de EF. Por lo tanto, los datos hallados serían información útil para autoridades educativas y colectivos docentes, en cuanto a sus conocimientos teórico-prácticos, permitiendo evidenciar aciertos y áreas de oportunidad de ésta principal figura en la aplicación de un modelo educativo, y por ende, reflejarse en una EF de calidad.

La identificación de las percepciones tras experimentar un cambio educativo permitirían atender a la población de docentes de EF que actualmente prestan servicios para la Secretaría de Educación en los espacios de clase directa y en función directiva, en búsqueda de una mejora continua y un modelo educativo de EF idóneo, diseñado exclusivamente para las características y el contexto en México, sin perder de vista los objetivos en beneficio del bienestar biopsicosocial de la población estudiantil mexicana.

### **Objetivo general**

Determinar la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo 2018.

### **Objetivos específicos**

- 1) Diseñar y validar una encuesta para los Educadores Físicos en servicio que permita diagnosticar la percepción de la implantación del Nuevo Modelo Educativo.
- 2) Comparar los factores que determinan la percepción del docente de Educación Física respecto al género, edad, nivel de estudios, escuela de egreso, nivel dónde labora y entidad federativa.
- 3) Identificar el grado de asociación entre los factores que intervienen en la percepción del docente de Educación Física respecto al nuevo modelo educativo.

## **Hipótesis**

El colectivo docente de Educación Física valora en un nivel bajo el Nuevo Modelo Educativo.

## **Estructura general del documento**

A continuación se describen de manera breve los apartados que integran el presente trabajo. Dentro del capítulo I se puede encontrar una justificación de la importancia que tiene la realización de este estudio y el impacto que el mismo podría tener en el ámbito de la Educación Física, como parte de la problemática, se encuentran cuestionamientos del siguiente tipo: ¿Qué resultados han tenido los diversos enfoques de la EF en México? ¿Cuál es la evaluación respecto a los contenidos del modelo educativo? ¿Cuáles son las sugerencias del Educador Físico entorno a los contenidos? Aunado a esto, se logra distinguir la hipótesis de trabajo, y los objetivos que tuvo el estudio.

En el capítulo II se encuentra una revisión teórica sobre los campos que competen a los contenidos del Nuevo Modelo Educativo en el área de EF, iniciando con el origen y evolución histórica de la disciplina en nuestro país, pasando a hablar de los distintos enfoques que se le ha otorgado y los constructos teóricos implicados en la EF según el currículo actual.

Más adelante, en el capítulo III se encuentra descrita la metodología utilizada para la realización de este trabajo de investigación, se define el tipo de estudio, el diseño llevado a cabo, la población y el muestreo con el que se trabajó, el procedimiento y, se describe el instrumento utilizado.

En el capítulo IV se puede encontrar el reporte de los resultados, se observan los estadísticos descriptivos así como el proceso de validez y confiabilidad del instrumento, además de la significancia de cada uno de los factores en comparación con las variables estudiadas. Se describe la prueba estadística utilizada y se hace la revisión de hipótesis.

Por último, en el capítulo V, se concluye y se habla de las principales aportaciones y limitaciones, se discute afinidad con investigaciones similares, así como

postulados teóricos. Al final, se exponen diversas propuestas y sugerencias entorno a futuras investigaciones en línea con los contenidos de la Educación Física.

## **Capítulo I: Marco teórico**

### **Origen y evolución de la Educación Física en México**

La Educación Física está ligada a las diferentes etapas sociales e históricas humanas: desde la sociedad primitiva, la sociedad esclavista, la feudal y por supuesto, la sociedad capitalista. En ésta última, por la cantidad de datos existentes, el análisis se puede hacer con mayor comprensión.

En la formación de educadores también se manifiestan los modelos educativos dominantes de la pedagogía corporal, sus influencias, y las características, así como los principales contenidos en los planes de estudio de todos los niveles educativos desde nivel primaria hasta el posgrado (Aquino, 2008; Torres, et al., 2007). De acuerdo con Andrade (1997) la historia de los pueblos debe estudiarse en la formación del profesional de la educación (o cultura) física y del Deporte para comprender la realidad y sus orígenes sociales y humanos y la posibilidad de su transformación; porque la historia es construcción humana, y como tal debe enseñarse y aprenderse (Carr, 1972).

La historia de las instituciones de EF en los antiguos mexicanos (aztecas, mayas) muestra la dominación social de un pueblo sobre otro también a través del cuerpo, a través de la EF, mediante castigos corporales, marginación y discriminación de las características físicas; a través de la Cultura Física con exterminio o represión de las personas dominadas y sus manifestaciones culturales, con la imposición de ritos y costumbres del pueblo dominante (Padilla & Bocanegra, 1992; Pedraz, 1997; Reynaga, 2007). Este dominio no sólo se ejerció entre los pueblos y culturas prehispánicos; sino también y sobre todo, con el dominio de la cultura europea sobre América. “La conquista espiritual...fue más radical y violenta que la militar” (Torres, et al., 2007 pp. 99).

La cultura nahua, denominada así por el idioma utilizado, tuvo importantes aportaciones a la ciencia en general con sus conocimientos astronómicos, con escuelas públicas para las diferentes clases sociales. La EF es conocida principalmente por el juego de pelota de hule como aportación al mundo, pero también la danza, el baile y el canto (Mena & Arrigaga, 1981), espíritu cultural que todavía predomina en la cultura mexicana.

Por su parte, la cultura maya, rica en conocimientos matemáticos, astronómicos y médicos aportaron al mundo el uso del cero; el calendario y miles de libros que fueron destruidos por los colonizadores, así como la desaparición de las personas de sus principales ciudades, sin explicación conocida. También la música, el baile, el teatro, la caza, y el juego de pelota fueron actividades físicas como parte de la educación y la cultura histórica del pueblo maya (Mena & Arriaga, 1981). El grado de complejidad de la cultura maya todavía no permite que exista acuerdo sobre sus significados e interpretaciones en el juego de pelota. Pero existe coincidencia en que había una fusión de la vida cosmogónica en el juego como actividad vital y espiritual (Mena & Arriaga, 1981).

El grado de complejidad de la cultura maya todavía no permite que exista acuerdo sobre sus significados e interpretaciones en el juego de pelota. Pero existe coincidencia en que había una fusión de la vida cosmogónica en el juego como actividad vital y espiritual (Mena & Arriaga, 1981; Padilla & Bocanegra, 1992).

En México, como en gran parte del mundo, desde el siglo XVI los referentes sobre las Ciencias del movimiento inician con el concepto de gimnasia propuesto por Hieronymus Mercuriaes (1530-1606) que predominó hasta el siglo XX (Torres, Molina, et al., 2007). El paso de la EF militar manifestado en la gimnasia militar, se vio reemplazado por la fuerza del Deporte, desde la reaparición de los juegos olímpicos a finales del siglo XIX también hasta finales del siglo XX (Dirección General de Educación Física- en adelante DGEF-, 1994; Torres, Molina, et al., 2007).

La EF en la historia de México moderno demuestra cómo estaba institucionalizada la Educación Física escolar durante el mandato de Porfirio Díaz a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El modelo de Cultura Física nacional de Vasconcelos de 1921 a 1924 y la formalización de las instituciones bajo responsabilidad del Estado mexicano bajo el modelo socialista en el gobierno de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940. Muchas de estas instituciones operan hasta la actualidad o han tenido modificaciones, pero siempre con el respaldo del Estado mexicano (Torres et al., 2007).

Cabe aclarar que la educación escolar se separa del Deporte con la creación de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE, 1998) como órgano administrativo separado de la Secretaría de Educación Pública, que formalmente aparece mediante

Decreto Presidencial de fecha 12 de diciembre de 1988, y publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 13 de diciembre de ese mismo año, quien tuvo a su cargo la promoción y fomento del Deporte. La Ley General del Deporte (2000), fue el ordenamiento general publicado el 8 de junio del año 2000 y confiere al Deporte la calidad de actividad de orden público e interés social, y reconoce a la CONADE como el órgano rector de la política deportiva nacional y tiene por objeto establecer las bases de coordinación y los municipios, así como la participación de los sectores sociales y privados en materia de Deporte.

La Ley General de Cultura Física y Deporte (2003), abroga la Ley General del Deporte del año 2000, y crea la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), desapareciendo la Comisión Nacional del Deporte de 1988, pero conservando las mismas siglas.

La EF surge para contrarestar las tendencias de la gimnasia y del Deporte en el siglo XX. Tiene orígenes híbridos en la teoría y la práctica de los que ha ido desprendiéndose, y al mismo tiempo, subordinando y subordinándose con la gimnasia y el Deporte. En el mismo nivel, la tendencia moderna de la Educación Física se manifiesta en interdependencia en las corrientes actuales como la motricidad, la recreación, el Deporte, el ocio, el tiempo libre y la expresión o práctica corporal (DGEF, 1994; Eisenberg y Grasso, 2007; Torres, et al. 2007).

El tratamiento de la EF en México, a lo largo de los últimos 50 años, se orienta por distintos enfoques como el militar, el deportivo, el psicomotriz, el orgánico funcional, motriz de integración dinámica, global de la motricidad, hasta el modelo actual.

A continuación, se describen dichos modelos, cada uno de ellos respondió a las exigencias socioculturales y de política educativa en su época y, asimismo, fue representativo de una determinada tendencia curricular (Aquino, 2008; DGEF, 1994).

## **Enfoques de la Educación Física en México**

### **Enfoque Militar**

Existe evidencia de un primer enfoque en el país basado en la instrucción militar, aparece en el año de 1940 precedido por la Segunda Guerra Mundial, los pocos registros que prevalecen acerca de dicho modelo, indican que se basaba en ejercicios de orden y control con marchas y evoluciones, en donde el trabajo del docente se veía limitado por el rol autoritario que el mismo ejercía (Ceballos et al., 2013).

### **Enfoque Deportivo**

México había sido encargado de la organización por primera vez para un país de Latinoamérica, de los Juegos Olímpicos. Por tal motivo se destinaron recursos a la construcción de infraestructura, y por lo tanto, un cambio en el modelo de Educación Física en 1960, que pretendía el desarrollo únicamente de gestos motrices propios de actividades deportivas, orientado a la competencia, y haciendo énfasis en la selección de talentos deportivos, que se convirtió en prioridad en dicho momento sociocultural del país. (Ceballos et al., 2013).

### **Enfoque Psicomotriz**

Posteriormente en 1974, de la mano de una serie de reestructuraciones en el sistema educativo nacional, se comenzó a plantear la distinción entre Educación Física y Deporte. Por medio de la incorporación del concepto de Psicomotricidad –desarrollado en Europa por autores como Le Boulch (1971) y Vayer (1977), la Educación Física pretendió, a través del Enfoque Psicomotriz, retomar su aspecto pedagógico; cuestión que no logró concretar a causa de la gran fortaleza que habían cobrado el militarismo y el deportivismo dentro de la disciplina (Torres et al, 2007). Estaba organizado en ocho unidades de aprendizaje establecidas por objetivos. Se utilizaban métodos de educación psicomotriz, que probablemente contribuían al desarrollo físico e intelectual de los estudiantes.

## **Enfoque Orgánico Funcional**

Para 1988 el enfoque cambia a uno denominado “orgánico funcional” en donde se continua el trabajo estructurado en ocho unidades, haciendo mayor énfasis en las habilidades motrices fragmentando su aprendizaje, y por primera vez se relacionan los contenidos con el funcionamiento de órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano, además de que el alumno tenía la posibilidad de organizar contenidos (Ceballos et al., 2013).

## **Enfoque Motriz de Integración Dinámica**

Surge en 1993; con el objetivo de que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, se centra en el movimiento corporal y hace énfasis en los beneficios que la actividad física tiene con éste. La SEP (1993) lo describe de la siguiente manera:

*Eje 1.- Percepción Motriz.* Comprende la relación íntima e indisoluble entre los procesos cognoscitivos, socio-afectivos y motores durante las diferentes etapas de la vida al integrarse con su medio enfatizando su práctica durante los tres primeros grados de primaria.

*Conocimiento y dominio del cuerpo.* El niño debe de conocerse y aprender a movilizar correctamente todos sus segmentos corporales. Es importante que el niño descubra con su cuerpo diferentes tipos de posturas, así como dominar el equilibrio y mantener el cuerpo en relajación, además de dominar la respiración.

*Sensopercepciones.* La orientación se considera la ubicación del cuerpo, dónde quiere ir, hacia donde moverse. La reacción es de suma importancia para responder a distintos estímulos, ya sean de tipo visual, o auditivo. El ritmo es saber identificar movimientos a diferente velocidad considerando acentos, pausas y cadencias. Sincronización se entiende por movimientos con precisión en cuanto a fluidez, amplitud e intensidad. Diferenciación es la realización de movimientos de diferentes maneras simultáneamente sin perder el control corporal. La adaptación es realizar movimientos acoplándose al medio de trabajo sin perder el control de sí mismo.

*Experiencias motrices básicas.* Son las vivencias que al niño le quedarán grabadas y que van fortaleciendo el desarrollo y el crecimiento en cantidad y calidad de sus cualidades motoras.



**Eje 2.- Capacidades Físicas.** Es el potencial innato que tiene el alumno con el que manifiesta los diferentes movimientos que es capaz de realizar, cuyo desarrollo, incremento y mantenimiento se enfatizan en las fases sensibles y les presenta en el momento oportuno para su estimulación. Las cualidades o capacidades físicas básicas conforman la condición física de cada individuo y, mediante su entrenamiento, ofrecen la posibilidad de mejorar las capacidades del cuerpo.

Se pueden dividir en dos grupos:

**1.- Capacidades condicionales**

Fuerza, fuerza máxima, fuerza explosiva, fuerza de resistencia, velocidad, velocidad de reacción, velocidad de movimiento, velocidad de resistencia. Resistencia, resistencia aeróbica, resistencia anaeróbica.

**2.- Capacidades coordinativas**

Reacción, equilibrio, ritmo, orientación, adaptación, diferenciación y sincronización.

**Eje 3.- Formación deportiva básica.** Iniciación deportiva

Funciones hacia las que se puede orientar la iniciación deportiva:

El deporte recreativo

El deporte competitivo

El deporte educativo

El deporte de salud

**Eje 4.- Educación Física para la salud.** Son acciones encaminadas al mantenimiento y conservación de la salud, un ser debe practicar cotidianamente la educación física, llevando una adecuada alimentación, un descanso, higiene, para mejorar el buen funcionamiento de sus órganos y sistemas, para llevar así un excelente desarrollo y sobre todo durante el periodo de un infante. Comprende los siguientes elementos:

- Nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico
- Higiene
- Alimentación

- Descanso
- Conservación del medio
- Efectos del ejercicio sobre el organismo

Los propósitos del programa de Educación Física (1993) fueron:

- Mejorar en el educando la capacidad coordinativa basada en las posibilidades, dominio, y manifestaciones eficientes del movimiento que repercutan en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo, y social.
- Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo.
- Propiciar en el educando la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse e interactuar con los demás.
- Promover y fomentar en el educando la adquisición de hábitos de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso, y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que tengan una efectiva repercusión en la salud individual y colectiva.
- Fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión.
- Incrementar en el educando las actitudes favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás, mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.
- Fortalecer en el educando la identidad nacional mediante la práctica de actividades físicas recreativas tradicionales y regionales que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

## **Enfoque Global de la motricidad**

Se incluye en los planes y programas a partir del 2011, su principal característica es el énfasis que realiza en la motricidad del alumno y la corporeidad como el eje de sus acciones. A partir de ello, se pretende que proponga, analice, y reflexione, además de ser capaz de compartirlo con sus compañeros. Todo ello a través de tres ámbitos de intervención: la Competencia motriz, Promoción de la salud, y Ludo-socio motricidad (SEP, 2011). Para la educación primaria, se consideran los siguientes propósitos:

- Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.
- Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.
- Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad.
- Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno sociocultural y contribuyen a sus relaciones sociomotrices.
- Cuiden su salud a partir de la toma informada de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria.

Para la consecución de sus objetivos, se proponen también, ejes pedagógicos:

- Ubicar a la corporeidad como el centro de la acción educativa
- El papel de la motricidad humana y la acción motriz
- La educación física y el deporte escolar
- El tacto pedagógico y el profesional reflexivo

- Valores, género e interculturalidad.

### **Nuevo Modelo Educativo (sistémico e integral de la motricidad)**

Como se ha mencionado, históricamente los modelos de educación en México han estado ligados a cambios en la vida política y socioeconómica del país, generalmente cada sexenio. El Nuevo Modelo Educativo (NME, 2018) no es la excepción; después de una rápida resolución en el Congreso de la Unión en los inicios de la administración 2012-2018, en febrero de 2013, la llamada reforma educativa ya era constitucional al haberse aprobado por la mayoría de los congresos locales.

En septiembre de ese año se promulgaron tres leyes secundarias que darían el marco jurídico al NME, la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

El NME surge para reorganizar el Sistema de Educación en México con la intención de replantear los componentes curriculares y pedagógicos buscando equidad, inclusión, y la anhelada calidad educativa. Dicho modelo es precedido por uno basado en competencias, instaurado en el 2011 con el inicio de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011).

A la fecha, se desconocen los resultados obtenidos del anterior modelo desde una perspectiva docente, ya que desde la perspectiva del alumnado, la Secretaría de Educación (SE) se basa en los resultados publicados por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, 2015) en el cual participan los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en donde el resultado más reciente, la población estudiantil mexicana se encuentra por debajo del desempeño promedio en ciencias, matemáticas y lectura (OCDE, 2015).

El NME (SEP 2018) en su resumen ejecutivo presenta como objetivos principales:

1. Plantear un currículo con enfoque humanista, basado en aprendizajes clave que servirán al alumno para la vida diaria, con especial atención en el razonamiento lógico-matemático y el español, además de educar para la convivencia y la ciudadanía. Se hace énfasis en la educación socioemocional y la gestión de

autonomía curricular con la cual los centros educativos podrán adaptar los contenidos de acuerdo a sus necesidades y contextos específicos.

2. La escuela al centro del sistema educativo que pretende dar protagonismo a los centros escolares, otorgándoles autonomía de gestión, plantillas docentes y directivas fortalecidas, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad y mayor participación de los padres y madres de familia.
3. La formación y desarrollo profesional docente, trata de enfatizar en el docente como un especialista, capaz de realizar una práctica de calidad y convencido de la mejora continua a través de la evaluación, todo ello, mediante el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
4. Inclusión y Equidad como principios básicos que rigen al sistema educativo, eliminando barreras para el acceso, participación, permanencia, egreso y aprendizaje de todos los educandos. Asegurando que independientemente de la edad, género, religión, origen étnico, discapacidad o condición social y/o en estado de vulnerabilidad, podrán formarse de manera integral desarrollando su potencial.
5. La gobernanza del sistema educativo hace referencia a la sinergia que debe existir entre el gobierno federal, autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo.

Al respecto de la Educación Física en el NME (2018), los principales cambios en comparación con el modelo anterior, son:

- La articulación de la propuesta curricular desde preescolar hasta secundaria, con la finalidad de establecer una progresión de los aprendizajes clave de EF en la Educación Básica.
- La definición de un enfoque pedagógico a partir de una orientación sistémica e integral de la motricidad, que permita reconocer al alumno y los distintos

factores que inciden en su desarrollo (cognitivos, motrices, actitudinales, sociales, entre otros).

- La flexibilidad curricular para que los docentes tomen decisiones respecto a la organización de los aprendizajes clave.
- La incorporación de orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.

### **Contenidos de la Educación Física en el Nuevo Modelo Educativo**

La EF en el Nuevo Modelo Educativo encuentra su fundamento entorno a tres contenidos: desarrollo de la motricidad, integración de la corporeidad y creatividad en la acción motriz. Dichos elementos llamados componentes pedagógico-didácticos conforman y contribuyen a la edificación de la competencia motriz. A continuación, se describen cada uno de ellos.



*Figura 1. Organizadores Curriculares de Educación Física (SEP, 2018)*

## El desarrollo de la motricidad

Sobre el origen del concepto de motricidad, hay cierto acuerdo en la comunidad científica y académica sobre su relación en terminos de equivalencia, con el movimiento; aunque a través de la historia ha prevalecido un punto de vista sumamente mecanicista ya que existe una dicotomía entorno al campo biológico y mecánico. En este sentido, Trigo (2002) menciona que *“la época de la modernidad se presenta como momento histórico de génesis teórica del concepto de movimiento humano, cuando en el siglo XVII con Newton (física clásica) y Descartes (filosofía) el movimiento es definido como un desplazamiento de un cuerpo en el espacio, concepto fundamentado de la geometría euclidiana; concepción y orientación que aun tiene efectos en las comprensiones actuales frente a la motricidad”*.

Este aspecto es compartido por Kolyniak (2005) quien expresa *“en la época moderna el movimiento se manifiesta en un cuerpo máquina, fragmentado para su estudio, manipulación y tratamiento; sustentada únicamente en sustratos físico-biológicos”*.

Esta diferencia en la dualidad mente y cuerpo ha sido el punto de quiebre en los debates entorno al origen del concepto en la EF, al respecto, Sérgio (1996), Kolinyac (2005), y Trigo (2000), coinciden en que la motricidad, a diferencia del movimiento, excede el simple proceso espacio-temporal, porque se sitúa en un proceso de complejidad humana cultural, simbólica, social, afectiva, intelectual y por supuesto motor. En consecuencia, el movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, centrado en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional (que no implica necesariamente desplazamiento en el espacio físico) que genera trascendencia.

La motricidad, en ese sentido, desborda el concepto de movimiento; Feitosa (2000) concibe que *“la motricidad es la potencia, y el movimiento es el acto, lo actual, la expresión de la motricidad, es el agente revelador de la intencionalidad”*.

Se hace claro de este modo, que en la actualidad hay discursos disciplinares de la EF y del campo emergente de la Ciencia de la Motricidad Humana, que permiten comprender que la conceptualización de movimiento y motricidad son complementarios e interdependientes, y de la misma manera plantean que no deben confundirse en su comprensión, ya que la motricidad es un concepto más amplio y complejo, y el

movimiento se relaciona con la expresión física. En ese sentido, Trigo (2007) plantea que *“cuando hablamos de movimiento tenemos que recurrir a comprender de qué movimiento estamos hablando y luego de qué motricidad estamos hablando. Es decir, la relación entre estos dos conceptos no está dada y depende de la conceptualización que tenga”*.

Como se puede observar, existen multitud de concepciones, que en la mayoría de los casos, no son más que distintos enfoques de una misma temática central, como señala Pastor Pradillo (1994) es común encontrarse con cuerpos de enseñanza semejantes bajo denominaciones muy variadas que sustituyen al término de Educación Física por: educación psicomotriz, educación psicomotora, psicomotricidad educativa, motricidad, educación vivencial, expresión dinámica, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, motricidad escolar, psicocinética o educación por el movimiento, educación física de base, etc.

Es así que los nuevos planteamientos entorno al concepto de motricidad en Educación Física y en el Nuevo Modelo Educativo, se interesan más por una perspectiva holística, global, integral y conductual, llámese motricidad o actividad física, abandonando las perspectivas analíticas, tan útiles y que han servido y moldeado la base hasta ahora.

En dicho documento se define a la motricidad como *“el conjunto de acciones motrices que engloban una intención y un alto nivel de decisión; implica potenciar la capacidad de cada persona para darle sentido y significado a los movimientos a partir de sus intereses, expectativas, necesidades y motivaciones”* (SEP, 2018).

Para abordar el contenido, la propuesta en el documento oficial de la Secretaría de Educación Pública (2018) se basa en cuatro orientaciones principales:

- Estimular las habilidades y destrezas motrices, como base para el desarrollo y aprendizaje motor sin ajustarse a un patrón progresivo.
- Incrementar y diversificar las acciones motrices para mejorar los desempeños a partir de la variabilidad de la práctica.



- Encauzar la expresión como forma de comunicación e interacción con los demás, donde los alumnos expliquen, en sus propias palabras, cómo realizan las acciones motrices.
- Orientar las diversas respuestas para generar una expresión motriz caracterizada por el sentimiento de confianza, de saberse y sentirse competente para actuar.

Como se observa, los lineamientos responden a las tendencias actuales de la EF que consideran una visión sistémica de la motricidad y no sólo encasillada en el movimiento de una forma mecanizada y estudiada desde el punto de vista físico y biológico. Esto concuerda con lo señalado por la UNESCO (2013) que menciona que la formación en el área de la motricidad, es parte de un contexto más amplio que necesita innovación de modelos de formación.

Algunos autores señalan que el desarrollo de la motricidad (Benjumea, 2010; Tefarikis, 2006) adquiere una connotación trascendental en el desarrollo infantil (Berger & Luckmann, 2001; Pérez, 2008; Sassenfield & Moncada, 2006) y también en los adultos, quienes deberán proponer experiencias de aprendizaje y desarrollo de apropiación corpórea para un actuar seguro y autónomo (Aucouturier, 2004; Berruezo, 2010; Bottini, 2008; Sugrañes & Ángel, 2007).

Se observa también, que las orientaciones pedagógico-didácticas en el Nuevo Modelo Educativo respecto a la motricidad, concuerdan con la visión de la evidencia que hace hincapié en una formación en didáctica de la motricidad para el personal docente, requiriendo de una actitud empática (Toro, 2006) receptiva y observadora para interactuar sin limitar la acción autónoma de los niños y niñas (Álvarez-Salamanca, 2011; Arnaíz & Bolarín, 2000; Falk, 2009; Le Boulch, 2001) incorporando una formación personal, que permita revalorar la propia imagen corporal y expresividad motriz de los estudiantes (Herrán, Orejudo, Martínez & Ordeñana, 2014; Korthagen, 2010; Schwartzmann, 2006) para el desarrollo experiencias de aprendizaje que trasciendan prácticas mecanicistas, instaladas en su memoria existencial y escolar, que no valoran el interés del niño y la niña, por darle sentido a sus interacciones. En definitiva, se esperaría una formación en didáctica de la motricidad (Orrego, 2007; Pazos, 2006; Trigo, 2000) que diera cuenta de una visión compleja de ser humano y de su desarrollo motriz.

## **Integración de la corporeidad**

La concepción del cuerpo incide decisivamente en el ámbito de la EF, de tal manera que podría decirse que las distintas formas de ver a la disciplina, dependen de las diversas concepciones del cuerpo (Pérez, 2001). Es sabido que el concepto de la corporeidad está precedido, similar al caso de la motricidad, por dos visiones contrapuestas del cuerpo, la visión dualista y la visión monista.

En el primer caso, las concepciones dualistas se postulan sobre una división del ser humano distinguiendo la parte material de la que estamos compuestos (física, corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón, mente). Por otro lado, encontramos la concepción monista en la que alma, espíritu y cuerpo pertenecen a una sola naturaleza, no hay división posible entre la razón y el cuerpo del sujeto, pues éste es considerado como una unidad indisoluble (López y Águila, 2019).

Es en ésta última visión en donde la consciencia de la realidad se basa en las experiencias directas y todas ellas pasan por el cuerpo. Así, en conexión entre la visión monista del cuerpo y las influencias socioculturales, aparece el concepto de corporeidad (Van Manen, 2003).

Para hablar de corporeidad es necesario citar el trabajo de Merleau-Ponty (2000) en la corriente de la fenomenología, cuando plantea que percibir la realidad es volver presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo. No estamos delante del cuerpo, sino en él. Así, Merleau-Ponty (2000) entiende la corporeidad como producto de la experiencia propia que se va conformando a través de la apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros, una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

En ese sentido, Grasso (2008) sostiene que:

*“La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. Nuestra corporeidad está presente aún cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos.”(p.10).*

La definición coincide en gran medida con la expresada en el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2018) donde se define a la corporeidad como:

*“Una construcción permanente que las personas hacen de sí; una unidad que fusiona la parte física y funcional del cuerpo con lo cognitivo, afectivo, emocional, actitudinal, social y cultural. La corporeidad se manifiesta por medio de gestos, posturas, expresiones corporales y las distintas acciones motrices, relacionadas con las emociones y los sentimientos que cada uno experimenta.”(p.175).*

Para el diseño de propuestas didácticas de la corporeidad como contenido, la SEP (2018) sugiere al docente:

- Identificar las partes que constituyen la estructura del cuerpo y su funcionamiento a partir de tareas que permitan incorporar las nociones de esquema e imagen corporal, como un proceso global; dando un mayor sentido al *Yo en la acción*: estoy corriendo, voy a jugar o puedo hacerlo.
- Motivar a niños y adolescentes para percibir y sentir el cuerpo al manifestar emociones.
- Adquirir información sobre el mundo de los objetos y las personas por medio de los sentidos y las percepciones; de tal forma que la interacción y experiencias que obtengan los estudiantes contribuyan a la constitución de la identidad personal.
- Establecer relaciones asertivas y vínculos afectivos a partir de un marco de respeto para favorecer la interacción motriz con los demás.
- Fomentar el cuidado de su cuerpo al asumir estilos de vida activos y saludables.
- Reconocer que su historia personal y familiar los identifica y hace diferentes a los demás, por lo que es indispensable gestionar sus sentimientos para aceptar su cuerpo y relacionarse de mejor manera.

Se recalca que en México existe un fuerte énfasis en la corporeidad, sobre todo en el nivel primaria. Al respecto, el programa mexicano predecesor del Nuevo Modelo Educativo advierte que ubica a la corporeidad como el centro de su acción educativa (SEP, 2008). A su vez, la influencia de Argentina y sus teóricos ha sido notable en el currículum mexicano. En la bibliografía específica del programa de EF en México con el

enfoque global de la motricidad, tres de las siete referencias citadas en dicho programa (SEP, 2011) tienen como autora o coautora a la representante y proponente teórica de la corporeidad en Latinoamérica, la argentina Alicia Grasso.

A nivel internacional, se distingue que la corporeidad es un enfoque importante dentro de la EF pero relativamente marginal en el diseño del currículum. La afirmación de Hardman (2010), sobre el estado de investigación de la EF se podría aplicar más al enfoque de la corporeidad que al resto de los enfoques contemporáneos sobre ese campo:

*“Se afirma que el valor de la Educación física descansa en la adquisición de habilidades personales, sociales y socio-morales para producir un tipo de “capital social” para habilitar a la gente joven a funcionar exitosamente en un amplio rango de situaciones sociales. La afirmación está basada en la creencia de que la Educación física es un vehículo adecuado para la responsabilidad personal y social, y habilidades pro-sociales. Pero las evidencias provenientes de la investigación no son concluyentes, los impactos vienen sesgados; y los estudios longitudinales y evaluaciones son cortos. Existe una necesidad de mayor entendimiento de los mecanismos que conducen al mejoramiento del comportamiento social, ejemplo del proceso de cambio. (p. 10)”.*

Lo que Hardman (2010) señala es que se requiere más investigación que apoye lo que hasta ahora son creencias: que la EF es un medio para el desarrollo de habilidades sociales. La corporeidad representa, de alguna manera, el pensamiento posmoderno de la EF (Wright, 2006); sería equivocado negar su importancia y la legitimidad de los beneficios y valores que avala este enfoque: la consciencia corporal, autonomía, superación del dualismo mente-cuerpo, la equidad del género, el profesor y estudiante reflexivo. Sin embargo, con algunas excepciones (Ruíz, 2011), no se ha producido suficiente investigación empírica, que respalde los postulados teóricos del enfoque corporal.

Eisenberg (2008) la representante en México, junto con Alicia Grasso, de este enfoque, señala que existe una precariedad de investigación sobre la corporeidad (Eisenberg, Jiménez y Gutiérrez, 2008).

Un currículum centrado en la corporeidad, como el mexicano, no promueve tanto el movimiento y actividad, como otros programas con enfoques más diversos como

el brasileño y español (Ministério da Educação e Ciência, 2001, Real Decreto, 2014) o, incluso, el argentino (Dirección General de Cultura y Educación, 2006) que ha adoptado los mismos enfoques que el mexicano. Esto parece contradictorio con las tendencias actuales de la EF, a la que se le ha encomendado el fomento de la vida saludable el movimiento y deporte. Cabe señalar que existen algunos indicios de que no todos los educadores físicos mexicanos comulgan con los enfoques del programa 2011 de EF (SEP, 2011), centrado en la corporeidad. La investigación de González (2014) señala que la mitad de los educadores físicos participantes en su estudio consideran que el programa anterior es pasivo, y que no fomentaba la actividad física.

### **Creatividad en la acción motriz**

El concepto de creatividad ha sido objeto de estudio relacionándose con la necesidad de la sociedad de contar con personas competentes que puedan adaptarse y ser flexibles frente al ambiente en el que se desenvuelven. Esta necesidad de contar con personas creativas se debe, entre otros motivos, a que estos sujetos buscan ideas nuevas y son capaces de encontrar soluciones eficientes a los problemas con los que se enfrentan y porque manifiestan un desarrollo más pleno de sus capacidades, mostrando un mayor grado de satisfacción y desarrollo personal (Gadner, 1999).

Respecto al concepto de creatividad motriz, no existe unificación en los criterios, Trigo y Maestu (1998) definen a la creatividad motriz como “la capacidad intrínsecamente humana para utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social, motriz) del individuo en la búsqueda innovadora de una idea valiosa”. Dentro, de esa misma perspectiva, Torre (2006) señala que la creatividad es “*el potencial humano para transformar y transformarse, con base al flujo de interacciones entre influencias internas y externas*”. Según Wyrick (1968) y Memmert (2007), la creatividad motriz, es la capacidad de los individuos para mostrar acciones motrices originales y funcionales y se considera un aspecto importante de la habilidad y la adaptabilidad (Hristovski et al., 2011; Davids et al., 2015) o, como dice Bernstein (1996), la destreza.

Recientemente, la creatividad ha recibido importancia dentro del ámbito académico, debido a los enfoques y tendencias educativas actuales que remarcan la

necesidad de innovar y resolver problemas, en una sociedad en constante cambio (Oliveira, Almeida, Ferrándiz, Ferrando, Sainz & Prieto, 2009).

Los primeros estudios en este campo fueron llevados a cabo en los años 60 por Torrance utilizando el “Test of Creative Thinking” (Torrance, 1966), que se refiere a la creatividad verbal y figurada. Descubrió que el desarrollo creativo no es una progresión uniforme e ininterrumpida, pero presenta períodos de progreso rápido (alrededor de los 12 años de edad), y períodos de inversión (alrededor de los 5 y 9 años de edad) (Torrance, 1963, 1966, 1968). La "caída de cuarto grado" a la edad de 9 años, es ampliamente reconocida como un suceso fundamental para el desarrollo por los investigadores que trabajan en numerosos países y culturas (Pérez, 2009; Torrance, 1966; Urban, 1991).

En este sentido el NME (2018) define a la creatividad motriz como *“la capacidad de elaborar diversas respuestas para afrontar las tareas o situaciones que se presentan, mientras que la acción motriz es la suma de las distintas conductas y desempeños que realiza una persona; representa la oportunidad para explorar sus posibilidades y tomar decisiones”*. Por lo tanto, se busca que niños, niñas y adolescentes propongan respuestas a diversas situaciones y problemas motrices con originalidad y autenticidad.

Para ello, se sugiere el desarrollo e implementación de las siguientes propuestas didácticas (SEP, 2018):

- Diseñar y organizar ambientes de aprendizaje, planificados con una clara intencionalidad pedagógica, que propicien escenarios para encauzar la toma de decisiones y fomentar la creatividad; por ejemplo, modificar los juegos y actividades tomando en cuenta los gustos, necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.
- Poner a prueba las habilidades y destrezas motrices en el contexto del juego —y no de manera aislada (enfoque mecanicista) para favorecer la disponibilidad corporal y la autonomía motriz, así como mejorar la autoestima y la autorrealización.

- Planificar situaciones motrices que incrementen el nivel de dificultad, de manera progresiva (de lo sencillo a lo complejo); además de incorporar la variabilidad de la práctica: manipular objetos e implementos, tanto de manera individual como colectiva; y adaptar las condiciones espaciales y temporales, entre otros.
- Propiciar la reflexión de los alumnos con base en los conocimientos y experiencias previos, y sobre todo, los que están adquiriendo, mediante preguntas generadoras como: ¿Qué hacer para resolver esta situación? ¿Qué han aprendido? ¿Qué falta por mejorar? ¿Cómo formular una estrategia efectiva de juego? ¿Qué funciones asumir en esta actividad? ¿Qué resultados pueden obtener?

Estos componentes pedagógico-didácticos pretenden contribuir a que niñas, niños y adolescentes adquieran plena conciencia de sí, mejoren su disponibilidad corporal, y alcancen mayor autonomía motriz e interactúen en ambientes de aprendizaje que propicien el manejo creativo para solucionar problemas; en síntesis, que contribuyan a edificar la competencia motriz (SEP, 2018).

La mayoría de los estudios sobre la creatividad se han centrado en la actividad cognitiva o verbal; las referencias al desarrollo de la creatividad motriz han sido mínimas (Lubart & Georgsdottir, 2004; Maker, Jo, & Muammar, 2008; Runco & Charles, 1997). Aunque una serie de estudios han planteado la posibilidad de mejorar la creatividad motriz a través de programas específicos de Educación Física (Bournelli, 1998; Bournelli & Mountakis, 2008; Chatoupis, 2012; Martínez & Díaz, 2006).

Sin embargo y durante las últimas dos décadas más o menos, varios autores que revisaron sistemáticamente estudios representativos observaron graves incoherencias debido, entre otras cosas, a diferencias de puntos de vista (creatividad integradora frente a pensamiento divergente), diferencias en los instrumentos de evaluación, diferencias entre grupos de estudio, y diferencias en los dominios conductuales que fueron analizados (en la mayoría de los casos verbales o figurados); por ejemplo, Bournelli, Makri & Mylonas (2009), Lubart & Georgsdottir (2004), Maker, Jo, & Muammar (2008), Runco & Charles (1997) y Scibinetti, Tocci & Pesce (2011).

Es por ello que se sabe muy poco sobre el desarrollo de la capacidad del estudiante para responder de manera divergente, original o flexible a desafíos motores tales como los que surgen en los juegos y actividades en la sesión de EF.

## **Competencia motriz**

A pesar de la existencia de múltiples definiciones del término competencia el significado más concreto del concepto dependerá del contexto al que se haga referencia (Mulder, 2007). Cuando se quiere relacionar la competencia con el ámbito de la Educación Física surge el concepto de “Competencia Motriz” (Ruiz, 2014).

Dicho autor define a la competencia motriz como la forma de actuar de los escolares cuando tratan de solucionar una tarea motriz compleja (Ruiz, 2014). Esta competencia motriz manifiesta un transcurso evolutivo y algunos autores la han relacionado con un tipo de inteligencia sobre las acciones o inteligencia operativa que supone conocer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo llevarlo a cabo y con quién actuar, en función de las condiciones cambiantes del medio. Esta noción conectaría con lo expresado por Gardner (1983) cuando indica la existencia de una inteligencia cinestésico-corporal en su propuesta de las múltiples inteligencias. No obstante, fue White citado por Ruiz (2004) quien la pone en la literatura psicológica para referirse a “la capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz y eficiente”.

Actualmente se está viviendo un cambio en el paradigma y se está pasando a enfoques más postcognitivos en la educación, teniéndose en cuenta posiciones más ecológicas y dinámicas, resaltando el papel del entorno en el desarrollo de la competencia motriz (Avilés, Ruiz, Rioja, Navia y Sanz-Rivas, 2014; Chow, Davids, Hristovski, Araújo y Passos, 2011; Salvendy y Caljouw, 2005). La noción de competencia motriz se ha estudiado desde diferentes perspectivas pero todas tienen en común que ven como objetivo principal la capacidad de la persona para llevar a cabo tareas motrices complejas para ser eficaz y eficiente en su medio (Ruiz, Rioja, Graupera, Palomo y García, 2015).

Como apunta Ruiz (2014), para explicar la competencia motriz se requiere una aproximación al concepto desde una doble perspectiva, por un lado desde una visión general donde lo cognitivo, motor, social y emocional se entremezclan de forma intensa, y por otro lado desde una perspectiva más concreta donde hay que resaltar las habilidades motrices específicas que se observan en las diferentes interacciones que se



llevan a cabo en las tareas deportivas o en las sesiones de EF, viéndose necesario contemplar aspectos extra corporales.

Se puede decir, que la competencia motriz está compuesta por las diferentes destrezas que disponemos para realizar cualquier movimiento y solucionar problemas motores que se den tanto en las tareas cotidianas como dentro de la práctica deportiva. Teniendo en cuenta esta premisa diversos autores (Connolly, 1980; Moreno y Ruiz, 2008; Ruiz 1996, 2004, 2005, 2014; Ruiz et al., 2008; Ruiz y Graupera, 2005; Ruiz y Linaza, 2013) consideran que la principal finalidad de la EF es el desarrollo de la competencia motriz; y que a su vez implica una conexión de diferentes dimensiones, afectiva-social, motriz y perceptivo cognitiva (Oña, 2005; Ruiz et al., 2001).

Dentro del NME (2018) se hace referencia a la competencia motriz como:

*“Una adquisición o una construcción, y no necesariamente un producto de la carga genética de las personas. Ser competente significa aprender e identificar nuestras posibilidades y límites al momento de realizar una acción motriz o resolver una tarea; tiene que ver con la generación, actualización y aplicación de tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y estratégico, implicados en el saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse” (p.98).*

A diferencia de lo señalado por (Oña, 2005; Ruiz y cols., 2001) la SEP (2018) contempla tres tipos de conocimientos implicados en la competencia motriz: declarativo, procedimental y estratégico. El primero está conformado por toda la información que define las acciones y las condiciones de realización; el conocimiento procedimental representa contrastes y vinculaciones entre aquello construido al escuchar una tarea con la realización de la acción propiamente dicha; y el conocimiento estratégico es cuando niñas, niños y adolescentes le asignan una forma peculiar y personal para realizar dicha tarea, por ejemplo, al equilibrar el cuerpo para saltar un cono, o para frenar ligeramente al hacer zig-zag entre ellos.

La competencia motriz, es considerada en algunos países como competencia clave en la educación básica LOMCE (2013), sin embargo; algunos autores como (Pérez et al., 2016) reflexionan acerca de su inclusión como competencia clave, ya que argumentan que la competencia motriz es específica de la EF y que, para adquirir el

reconocimiento y valor social anhelado considerando una competencia del área; las mallas curriculares deberían de abordar una “competencia corporal”:

“Que haya una materia que parezca guardar una relación unívoca, más directa, no implica que la competencia sea lo mismo. Es necesario diferenciar lo que es Educación Física (la materia) de lo que es competencia corporal. Quizás solo tendría sentido si en vez de competencia motriz, que ya está definida por el propio currículo como de la materia con carácter específico, se estableciese otra (competencia corporal) que sea verdaderamente competencial y a la que se pueda contribuir realmente desde otras materias” (p.64).

Por lo tanto, convendría diferenciar la motricidad del ámbito de la Educación Física (actividad física recreativa o de competición) de la motricidad que toda persona, independientemente de que haga actividad física o no, requiere para su desarrollo personal; (manejar instrumentos, adoptar posturas eficaces ergonómicas, mostrar coordinación y capacidad rítmica, ser capaz de relajarse, aspectos vinculados a la adecuada alimentación, el mantenimiento de esfuerzos, etc.) aunque no sea la realización de la actividad física o el deporte de preferencia, pero que las investigaciones recomiendan.

### **Intervención docente**

El docente debe convertirse en un gestor, mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula, facilitando a sus alumnos la construcción de su propio conocimiento (Cano, 2005; Córdoba, 2015; de la Calle, 2004; Gairín, 2011; López, 2007; Medina, Pérez, & Campos, 2014; Meirieu, 1998). A este fin, Mancha (2012, p. 43) afirma que *“es necesaria una formación docente de calidad, más abierta y flexible que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza”*, de modo que los docentes sean verdaderamente profesionales adaptativos, preparados para aprender eficientemente a lo largo de toda su trayectoria profesional.

En cuanto a la formación docente, diversos autores (Contreras, Zagalaz, Ruiz, & Romero, 2002; González, 2013; Mancha, 2012; Marcelo & Vaillant, 2009) señalan la importancia de las experiencias y creencias del futuro docente vividas y construidas

como alumno (biografía escolar). Estas experiencias, de incuestionable peso por su duración e intensidad, actúan sobre él de manera inconsciente a modo de currículo oculto, condicionando sus ideas sobre la enseñanza y su intervención pedagógica. Además, en el caso concreto de la EF, los futuros profesores tienen otros preconceptos que parten de su participación en actividades físicas de todo tipo desarrolladas fuera de lo académico, y que también condicionarán sus concepciones pedagógicas y didácticas.

Además de la influencia de la formación inicial del docente, la enseñanza de la EF debe responder a ciertos criterios de intervención pedagógica que transmitan sus valores formativos. La didáctica de la EF tiene como fin la transmisión de conocimientos y propuestas prácticas de forma ordenada mediante la acción del profesor sobre los alumnos. Como señala (López, 2004) la intervención didáctica requiere, entre otros aspectos, la elaboración de recursos didácticos que faciliten el proceso de comunicación así como su correcta aplicación en las sesiones prácticas. Así, existe coincidencia entre numerosos autores (Contreras, 1998; Delgado 1991; Mosston et al., 1978, 1993; Sánchez-Bañuelos 1984, 2002; Sicilia et al., 2002) al resaltar las grandes ventajas de la intervención didáctica eficaz en la sesión de EF.

El NME (2018) considera que la intervención del docente debe impulsar que los alumnos se sientan seguros, que canalicen su potencial, realicen diversas acciones motrices, y disfruten de sus movimientos y logros; por lo que propiciar las condiciones para que interactúen por igual niños y niñas, que sean serenos ante el triunfo y tolerantes ante la derrota, que respeten al otro en la confrontación lúdica y que incorporen su Yo en la acción, son aspectos fundamentales de la sesión. Para ello, es necesario que la práctica pedagógica:

- Sea atenta y asertiva al conocer las motivaciones de la acción motriz.
- Aliente y acompañe el aprendizaje al diseñar situaciones donde hay dificultades y avances en su desempeño.
- Se base en la iniciativa, creatividad, exploración y construcción por parte de todos los estudiantes y el docente, para valorar el desempeño individual y colectivo.

- Establezca ambientes de aprendizaje que promuevan la vivencia de experiencias motrices significativas.
- Encauce la motricidad, que se expresa mediante formas intencionadas de acción.
- Procure la integración de la corporeidad en niñas, niños y adolescentes al reconocer sus gustos, y las motivaciones, aficiones, necesidades, actitudes y valores que establecen con otros compañeros.
- Promueva la creatividad para enfrentar y dar respuesta a los problemas que se les presentan.
- Impulse, de manera permanente, los cuidados de sí y la sana convivencia como parte de los estilos de vida saludables.

Acerca de la práctica pedagógica, existen estudios que demuestran la relevancia del profesorado de EF para la promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia (González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, & Hagger, 2014). Si en la clase de EF se consigue que los estudiantes disfruten mientras adquieren un nivel básico de destreza motriz, es probable que continúen practicando en sus ratos libres. Sin embargo, si la clase de EF se convierte en una experiencia traumática caracterizada por la ausencia de motivación y que pone de manifiesto la incompetencia motriz, será difícil que el niño o adolescente quiera comprometerse con una práctica física continuada (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, y Brown, 2012). Dado que la literatura refleja claramente un efecto trans-contextual de que lo que ocurre en el aula va más allá del centro educativo (Hagger y Chatzisarantis, 2012), influyendo en la vida del estudiante, resulta importante la correcta formación e intervención del docente de EF en estrategias didácticas que ayuden a la promoción de la actividad física.

## **Planeación**

La evolución de la planeación en la educación estuvo marcada inicialmente por las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1962), en las que la planificación se asociaba a la evolución de la sociedad (atendiendo a las necesidades futuras de los alumnos más que a las necesidades actuales), dando lugar así a conceptos de planificación a corto, mediano y largo plazo aplicados a las distintas etapas educativas: La recomendación número 18

hace referencia a "la planificación institucional debe estar dirigida a asegurar la máxima eficiencia y flexibilidad en el uso" (UNESCO, 1974: 8).

Como resultado de esta recomendación, la planificación de la educación se ha asociado teóricamente a características como flexibilidad, eficiencia y objetivos (Viciano, 2002). Todas las naciones, en función de su propia política educativa, de las características socioculturales y socioeconómicas, de los factores políticos e ideológicos, así como de las influencias externas, han elaborado sus directrices u objetivos educativos estándar a partir de los cuales los distintos estados/comunidades y los centros escolares definen sus objetivos educativos (en relación con el perfil general de sus estudiantes y sus características comunitarias). Siguiendo estos objetivos educativos planificados por los centros, los profesores planean las sesiones de EF adaptando su enseñanza a los alumnos (Kelly & Melograno, 2004; Viciano, 2002).

En contraste con las características originales de la planificación, flexibilidad, eficiencia y objetividad (Siedentop, 1998; Viciano, 2002), una de las estructuras de planeación más utilizadas en el tema de la EF se ha desarrollado en torno al concepto de una unidad de enseñanza o unidad de instrucción (Kelly & Melograno, 2004; Piéron, 1992). La unidad didáctica (UD) se entiende como un concepto cerrado y tradicional.

En este sentido, el NME (2018) plantea al docente la elaboración de unidades didácticas, donde se incluya un propósito o intención didáctica, una breve introducción de las acciones a realizar, las estrategias didácticas, así como las actividades o tareas, además de los aspectos e instrumentos de evaluación (pautas de observación, evidencias e indicadores del logro) y los recursos necesarios, todo ello con base en los aprendizajes establecidos en los programas de estudio. Las unidades didácticas requieren congruencia, articulación y continuidad entre sí.

Para que cada sesión sea un espacio congruente entre todos los elementos que componen la unidad didáctica, el NME (2018) sugiere:

- Organizar actividades que supongan un reto permanente.
- Complejizar y diversificar las estrategias didácticas, de acuerdo con la capacidad de los alumnos para resolver diversas situaciones.

- Evitar su división en tres momentos, como única forma de organización; esta decisión responde a múltiples factores: horario, propuestas lúdicas, actividades previas o posteriores de los alumnos, etcétera.
- Tomar en cuenta las ideas de los alumnos, sus habilidades, gustos y formas de realizar las tareas; y generar espacios para el diálogo y la reflexión.
- Promover, favorecer y acompañar al alumno para alcanzar aprendizajes cognitivos, motrices y afectivos.
- Aprovechar los espacios y recursos materiales.
- Establecer momentos de conversación de manera permanente respecto a temas relacionados con la salud; por ejemplo, higiene y cuidado corporal, hábitos de alimentación e hidratación adecuados, entre otros.
- Vincular lo aprendido en esta área con otros espacios curriculares para que el alumno lo relacione con su vida.

Es sabido que la creación de una UD, es un proceso de toma de decisiones que supone la planificación tomando en cuenta el contexto educativo, y debe estar basado en las características y necesidades específicas de cada grupo (edad, número y características de los estudiantes; requisitos del plan de estudios; preferencias de los maestros o deportes) (Viciano y Mayorga 2015). Estas decisiones se han estudiado en la literatura, asumiendo que los profesores hacen en el aula lo que reflexionan antes de tomar decisiones en la planificación (Clark & Yinger, citados por Viciano, 2017) siendo un tema importante para los científicos de la educación durante varias décadas (Clark & Peterson, 1986; Housner & Griffey, 1985).

Además, la enseñanza de la EF es singular, con múltiples condiciones que dependen de un gran número de factores contextuales y de las decisiones de los profesores. Por lo tanto, los educadores físicos toman sus decisiones curriculares influenciados principalmente por creencias, valores educativos y orientaciones (Pajares, 1992) que determinan, en parte, el tipo de EF que los profesores imparten en las escuelas (Ennis, 1994).

Por lo tanto, el proceso de planeación de la EF depende de factores interdependientes y puede ser complejo. Por ejemplo, el hecho de ser un profesor con o sin experiencia influye para planificar de forma diferente. La investigación

demuestra que los profesores experimentados están más preocupados en su planeación (Housner & Griffey, 1985); y hacen preguntas relacionadas con los estudiantes, las instalaciones y los servicios de la escuela (Griffey & Housner, 1991); además dedican menos tiempo a la planificación (principalmente centrada en la globalidad de las sesiones y no en los detalles más finos de cada alumno) que los docentes inexpertos (Borko et al., 1986).

Por el contrario, los profesores sin experiencia, por ejemplo, son más propensos a planificar según su formación previa al servicio docente (Van der Berg, 2002) centrándose más en las lecciones individuales que en el proceso global de planificación (Borko et al., 1986). En relación con la formación inicial y las experiencias en la enseñanza, el concepto de alineación de la instrucción de los profesores con los estándares nacionales (en éste caso, modelo educativo) por ejemplo, es otro factor influyente de la planificación recientemente estudiado. (MacPhail, Tannehill y Karp, 2013; Polikoff, 2013).

Otros factores que podrían influenciar en la toma de decisiones de los profesores en la planificación de la EF son las experiencias positivas, así como los hábitos personales de la práctica de actividad física durante su tiempo libre (Juliussen, Karlsson, & Gärling, 2005), el material y el equipo disponible en las escuelas para las sesiones de EF (O'Hara, Reis, Esteves, Bras, & Branco, 2011) o el entorno y contexto alrededor del centro educativo (Ehlers, Huberty y Beseler, 2013).

## **Evaluación**

El nacimiento de la evaluación reciente puede situarse a principios del siglo XX y va íntimamente ligado al concepto de medición del rendimiento. Si bien se establece ya entonces la distinción entre medición y evaluación, se mantiene la reducción de la evaluación a actividades de medición (Blásquez, 2017). Al respecto, Tyler (1973), postula que *“el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas de enseñanza...”*. Tyler es el primer referente de la “evaluación educativa” sistemática. A partir de él, se puede hablar de una nueva concepción de la evaluación.

Más recientemente, Tenbrink (2006) define la evaluación como *“Proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”*. A su vez, López-Pastor habla del término evaluación educativa y la define como aquella *“que se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas; a los procesos de evaluación que se dan en las situaciones educativas formales y cotidianas del mundo escolar”* (2006, p.23).

Algunos autores coinciden (Blásquez y Sebastiani, 2016; Díaz Barriga, 2005; López Pastor, 2009; Tobón, 2011) , en que la evaluación es un *“proceso compartido que, en función de unos criterios, obtiene evidencias de aprendizaje, tanto del transcurso como del producto, para reflexionar y formular un juicio sobre los cambios y resultados de ese fenómeno, con el fin de poder tomar las decisiones más adecuadas que ayuden al alumnado para hacerse más responsable y autónomo en cualquier decisión de su vida”*.

En el ámbito de la EF no siempre se han evaluado aprendizajes, a lo largo de su evolución han aparecido varios temas que han ocupado el interés de la evaluación, entre ellos se encuentra el perfil psicomotriz, valoración de la condición física, verificar la ausencia de enfermedades, conocer el estado de salud, detección de talentos deportivos, entre otros (Blásquez, 2017).

Los currículos actuales de EF, centran su intencionalidad exclusivamente en el ámbito de los aprendizajes. Por lo que, resultan ya inhabituales las evaluaciones centradas únicamente en la condición física, o que incluyan valoraciones antropométricas de los estudiantes. El enfoque basado en competencias es el principal cambio que la educación física escolar pretende abordar en la sociedad del siglo XXI, los nuevos enfoques de la disciplina instan a concebir una educación física alternativa a la tradicional (Vicente, 2011).

En consecuencia, del replanteamiento de la evaluación en la EF, en el Nuevo Modelo Educativo (2018), se menciona que es fundamental evaluar a los alumnos mediante diversas actividades y productos que den cuenta de lo aprendido. Así, con el propósito de contar con evidencias de su desempeño, es recomendable elaborar y utilizar propuestas como:



- Producciones escritas y gráficas, en las que argumenten su postura ante situaciones que viven y expresen su perspectiva y sentimientos.
- Esquemas y mapas conceptuales para ponderar la comprensión y formulación de argumentos y explicaciones.
- Registro de observación acerca de las actitudes y desempeños mostrados en las actividades.
- Rúbricas que contengan los aspectos que se evalúan y nivel de desempeño logrado.
- Portafolios de evidencias que permitan identificar el progreso de sus aprendizajes.
- Proyectos colectivos que consideren la búsqueda de información, identificación de problemas y formulación de alternativas de solución.

En este sentido, *“también es importante que niñas, niños y adolescentes participen en la evaluación de sus desempeños; reflexionen sobre lo aprendido y cómo mejorar los resultados obtenidos, a partir de brindar oportunidades de autoevaluación y coevaluación. Esto permitirá hacer de la evaluación un elemento primordial del proceso de interacción entre docente y alumnos, y será el referente para llevar a cabo las adecuaciones necesarias”* (SEP, 2018).

En concordancia con la orientación de la evaluación en el Nuevo Modelo Educativo, una revisión sistemática (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, y Macdonald, 2012) señala que los instrumentos de evaluación tradicionales como las pruebas de aptitud física y los criterios subjetivos como la calificación del esfuerzo de los estudiantes y la indumentaria, han sido enfoques populares para la evaluación; por el contrario los métodos alternativos actualmente en uso tienen una visión y sustento educativo más fuerte.

Por lo tanto, se considera que la visión general de los estudios de investigación, proporcionan evidencia de un verdadero progreso en un área que ha estado plagada de dificultades para la EF (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, y Macdonald, 2012).

## Capítulo II: Metodología

### Diseño

El presente estudio es de tipo transversal no experimental, ya que se hace en un mismo periodo de tiempo (Ato, López y Benavente, 2013). Se desarrollan análisis comparativos y de correlación entre los criterios que integran la percepción del docente respecto a los contenidos del Nuevo Modelo Educativo 2018 en el área de Educación Física.

### Población y Muestra

La población objeto de estudio son los docentes de Educación Física de educación básica en servicio, con un alcance nacional, teniendo una muestra final de 351 docentes de Educación Física de los cuales 152 (43.3%) son hombres 199 (56.7%) mujeres que pertenecen a 17 entidades federativas distribuidos como se muestra en la tabla 1. La categoría de “otros estados” agrupa a las entidades que sólo contaban con tres sujetos o menos.

Tabla 1

#### *Distribución por entidad federativa*

| Entidad       | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Oaxaca        | 5          | 1.4        |
| Sonora        | 31         | 8.8        |
| Guanajuato    | 14         | 4.0        |
| Coahuila      | 10         | 2.8        |
| Zacatecas     | 26         | 7.4        |
| Nuevo León    | 215        | 61.3       |
| Veracruz      | 14         | 4.0        |
| Cdmx          | 5          | 1.4        |
| Sinaloa       | 14         | 4.0        |
| Colima        | 4          | 1.1        |
| Otros estados | 13         | 3.9        |
| Total         | 351        | 100.0      |

## **Instrumento**

Se realizó una adaptación de la encuesta diseñada por Enriquez (2009) para este estudio, realizando un proceso de validación, la cual contempla nueve apartados que fueron adaptados a la propuesta del Nuevo Modelo Educativo: características del docente, antecedentes, fundamentación teórica, bases conceptuales, ámbitos de intervención docente, planeación, satisfacción, y sugerencias en torno al modelo; cada uno de estos apartados plantean preguntas relacionadas con la temática en cuestión, con una escala de respuesta de tipo likert, que oscila entre 1= muy bajo, 2= bajo, 3= normal, 4= alto, y 5= muy alto.

## **Procedimiento**

Se solicitó la autorización de la Dirección de Educación Física de Nuevo León, para la entrega del instrumento impreso a los supervisores a nivel estatal, para que a su vez, fueran aplicadas a todos los docentes de Educación Física a su cargo. Dada la poca respuesta por parte de los mismos, se procedió a la utilización de la plataforma Survey Monkey para una segunda recolección de la información, esta vez de forma digital y con alcance nacional. Como criterio de inclusión se decidió tomar en cuenta aquellas encuestas respondidas en su totalidad.

## **Análisis de datos**

Una vez capturados los datos, estos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS v24 y LISREL 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006), primero se llevó a cabo la depuración y calidad de los mismos, segundo, se obtuvieron estadísticos descriptivos de los ítems junto con los siguientes datos para cada uno de ellos: media, desviación típica, correlación ítem-total y el alfa de Cronbach si se elimina el elemento, tercero se realizó el análisis factorial exploratorio obteniendo el coeficiente Káiser-Meyer-Olkin (KMO), prueba de esfericidad Bartlett, método de extracción de análisis de componentes principales y método de rotación Promax; cuarto, análisis factorial confirmatorio mediante los índices de bondad y error (Kline, 2005); quinto, se determinó

la fiabilidad por cada factor, la cual fue calculada mediante el índice alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), correlaciones entre factores por medio del coeficiente de Pearson, y por último se llevaron a cabo las comparaciones mediante la t de student según género, edad, tipo de escuela y estado del país.

### Capítulo III: Resultados

#### Diseño y validación de instrumento

Respecto al objetivo específico número uno, referente al diseño y validación de una encuesta para los Educadores Físicos en servicio, que permitiera diagnosticar la percepción del Nuevo Modelo Educativo, en la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los diferentes ítems que componen el instrumento. La asimetría y curtosis muestran un comportamiento normal de los ítems (1 a -1).

Tabla 2

#### *Estadísticos descriptivos*

| Ítems | N   | M    | DT   | Asimetría | Error típico | Curtosis | Error típico |
|-------|-----|------|------|-----------|--------------|----------|--------------|
| 1     | 351 | 2.65 | .852 | -.117     | .130         | -.476    | .260         |
| 2     | 351 | 2.65 | .852 | -.117     | .130         | -.476    | .260         |
| 3     | 351 | 2.56 | .886 | .029      | .130         | -.396    | .260         |
| 4     | 351 | 2.77 | .880 | -.176     | .130         | -.180    | .260         |
| 5     | 351 | 2.78 | .793 | -.003     | .130         | .004     | .260         |
| 6     | 351 | 2.77 | .889 | -.219     | .130         | -.282    | .260         |
| 7     | 351 | 2.76 | .929 | -.023     | .130         | -.139    | .260         |
| 8     | 351 | 3.39 | .692 | .128      | .130         | .451     | .260         |
| 9     | 351 | 3.31 | .703 | .334      | .130         | .638     | .260         |
| 10    | 351 | 3.42 | .675 | .449      | .130         | .347     | .260         |
| 11    | 351 | 3.45 | .707 | .129      | .130         | .356     | .260         |
| 12    | 351 | 3.35 | .696 | .225      | .130         | .530     | .260         |
| 13    | 351 | 3.28 | .657 | .540      | .130         | .226     | .260         |
| 14    | 351 | 3.28 | .642 | .196      | .130         | .860     | .260         |
| 15    | 351 | 4.07 | .834 | -.421     | .130         | -.594    | .260         |
| 16    | 351 | 3.87 | .872 | -.237     | .130         | -.671    | .260         |
| 17    | 351 | 4.17 | .817 | -.577     | .130         | -.591    | .260         |
| 18    | 351 | 3.87 | .930 | -.352     | .130         | -.712    | .260         |
| 19    | 351 | 4.34 | .755 | -.786     | .130         | -.409    | .260         |
| 20    | 351 | 3.84 | .868 | -.338     | .130         | -.441    | .260         |
| 21    | 351 | 3.75 | .823 | -.169     | .130         | -.239    | .260         |
| 22    | 351 | 3.94 | .948 | -.623     | .130         | -.054    | .260         |
| 23    | 351 | 4.01 | .818 | -.547     | .130         | .150     | .260         |
| 24    | 351 | 3.90 | .817 | -.605     | .130         | .561     | .260         |
| 25    | 351 | 3.93 | .784 | -.232     | .130         | -.387    | .260         |
| 26    | 351 | 3.93 | .796 | -.225     | .130         | -.479    | .260         |
| 27    | 351 | 3.69 | .785 | -.134     | .130         | -.026    | .260         |
| 28    | 351 | 4.15 | .793 | -.616     | .130         | -.045    | .260         |
| 29    | 351 | 3.75 | .794 | -.446     | .130         | .446     | .260         |
| 30    | 351 | 3.75 | .773 | -.556     | .130         | .938     | .260         |
| 31    | 351 | 2.95 | .955 | -.194     | .130         | -.750    | .260         |
| 32    | 351 | 3.37 | .907 | -.546     | .130         | -.231    | .260         |
| 33    | 351 | 2.92 | 1.07 | -.087     | .130         | -.964    | .260         |

A continuación en la tabla 3 se presenta la estimación de los indicadores que determinan si las variables están altamente correlacionadas, así como los criterios de pertinencia. El índice de adecuación muestral KMO (Kiser Meyer Olkin) fue satisfactorio ( $KMO = .928$ ) El test de esfericidad de Bartlett presenta valores de chi-cuadrado ( $\chi^2 = 8756.031$  ,  $p < 0.5$ , resultando altamente significativos, asumiendo por tanto que las variables presentan altas correlaciones.

Tabla 3

*Criterios de pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE)*

| Criterios                                      | Cuestionario de la percepción del docente de EF respecto al NME |
|--|---|
| KMO  | .928  |
| Sig.   | .000  |
| Prueba de esfericidad de Bartlett chi-cuadrado | 8756.03   |

En la tabla 4 se muestra el número de factores, el porcentaje de varianza asociado a cada factor y porcentaje de varianza acumulada (70.43%), estimados mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Tabla 4

*Varianza explicada*

| Variable | Valor propio | Proporción de la varianza | Proporción de la varianza acumulada |
|----------|--------------|---------------------------|-------------------------------------|
| 1        | 10.824       | 32.800                    | 32.800                              |
| 2        | 6.377        | 19.323                    | 52.123                              |
| 3        | 3.350        | 10.151                    | 62.275                              |
| 4        | 1.349        | 4.088                     | 66.362                              |
| 5        | 1.344        | 4.073                     | 70.435                              |

En la tabla 5 se muestra la estructura factorial de la herramienta para evaluar la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo, donde se observa la distribución de los ítems en cada factor resultante. Los pesos cargan en los cinco factores: F1 Satisfacción (del ítem 1 al 7), F2 Intervención docente (del ítem 8 al 15), F3 Bases conceptuales (del ítem 16 al 22) F4 Planeación (del ítem 23 al 30) F5

Fundamentación teórica (del ítem 31 al 33).

Tabla 5

*Matriz de estructura por factores*

| Ítems | Factores     |              |       |            |                |
|-------|--------------|--------------|-------|------------|----------------|
|       | Satisfacción | Intervención | Bases | Planeación | Fundamentación |
| 1     | .903         |              |       |            |                |
| 2     | .903         |              |       |            |                |
| 3     | .901         |              |       |            |                |
| 4     | .893         |              |       |            |                |
| 5     | .880         |              |       |            |                |
| 6     | .874         |              |       |            |                |
| 7     | .839         |              |       |            |                |
| 8     |              | .856         |       |            |                |
| 9     |              | .820         |       |            |                |
| 10    |              | .818         |       |            |                |
| 11    |              | .804         |       |            |                |
| 12    |              | .798         |       |            |                |
| 13    |              | .764         |       |            |                |
| 14    |              | .706         |       |            |                |
| 15    |              | .596         |       |            |                |
| 16    |              |              | .906  |            |                |
| 17    |              |              | .897  |            |                |
| 18    |              |              | .857  |            |                |
| 19    |              |              | .856  |            |                |
| 20    |              |              | .851  |            |                |
| 21    |              |              | .850  |            |                |
| 22    |              |              | .845  |            |                |
| 23    |              |              |       | .843       |                |
| 24    |              |              |       | .834       |                |
| 25    |              |              |       | .802       |                |
| 26    |              |              |       | .798       |                |
| 27    |              |              |       | .794       |                |
| 28    |              |              |       | .779       |                |
| 29    |              |              |       | .751       |                |
| 30    |              |              |       | .728       |                |
| 31    |              |              |       |            | .861           |
| 32    |              |              |       |            | .844           |
| 33    |              |              |       |            | .747           |

En la tabla 6, se presenta la fiabilidad del cuestionario utilizando un análisis de consistencia interna de cada factor, donde la mayoría muestra un Alpha de Cronbach por encima de .90, el cual responde satisfactoriamente y refleja el grado de covariación de los ítems.

Tabla 6

*Fiabilidad del instrumento*

| Factores                | Número de elementos<br>(ítems) | Alfa de<br>Cronbach |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------|
| 1. Satisfacción         | 7                              | .955                |
| 2. Bases conceptuales   | 7                              | .945                |
| 3. Planeación           | 8                              | .902                |
| 4. Intervención docente | 8                              | .917                |
| 5. Fundamentación       | 3                              | .812                |

El Análisis Factorial permite observar la pertinencia o bondad de ajustes del modelo teórico, el cual representa la relación entre las variables estudiadas. De acuerdo con Jöreskog y Sörbom, (1989) para comprobar dicho ajuste entre el modelo teórico y la matriz de datos, se utilizan índices de ajuste como GFI, AGFI, CFI, NNFI; los índices utilizados para diagnosticar y evaluar el ajuste de los modelos fueron el chi cuadrado, los grados de libertad y la razón de chi-cuadrado/gl y los índices de error como RMSEA y RMSR (Tabla 7).

Tabla 7

*Índice de ajuste y error del cuestionario de percepción del docente de EF respecto al NME*

| Criterios               | Cuestionario |
|-------------------------|--------------|
| RMSEA                   | 0.042        |
| GFI                     | 0.69         |
| AGFI                    | 0.64         |
| CFI                     | 0.99         |
| NNFI                    | 0.99         |
| Grados de libertad (gl) | 454          |
| Chi-cuadrado            | 734.168      |
| Chi-cuadrado/gl         | 1.61         |

En la figura 2, se muestra la asociación que existe entre cada uno de los ítems y estos con los factores (variables latentes), así como la relación entre los propios factores.



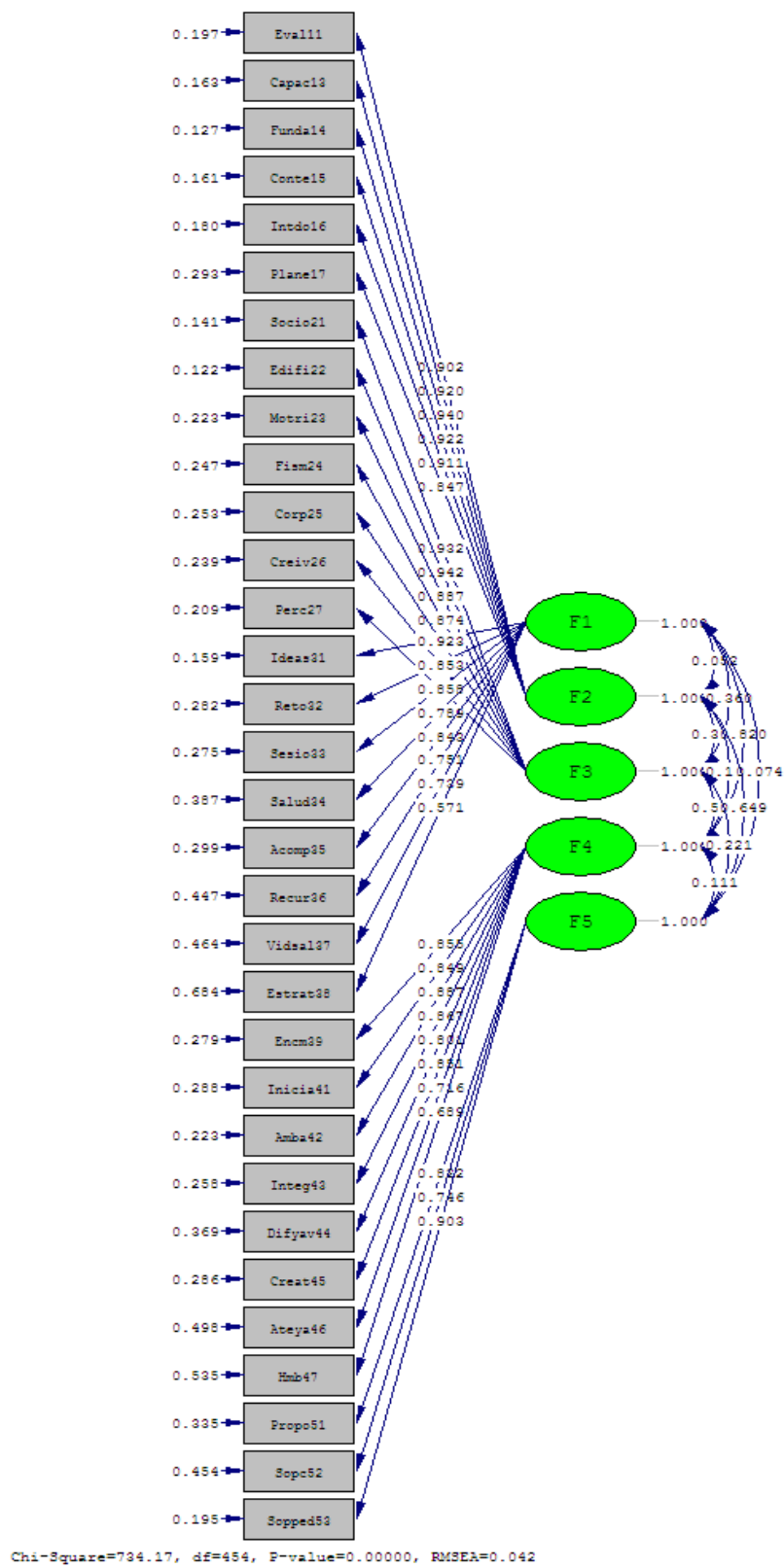


Figura 2. Diagrama (Path) del análisis factorial confirmatorio

## Estadísticos descriptivos

De un total de 351 docentes de Educación Física, se observa en la tabla 8 que más de la mitad del total de la muestra son mujeres con un 56,7%.

Tabla 8

### *Género*

| Género | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------|------------|
| Hombre | 152        | 43.3       |
| Mujer  | 199        | 56.7       |
| Total  | 351        | 100.0      |

La tabla 9 muestra los rangos de edad del total de la población. Se observa con mayor frecuencia al grupo de más de 41 años con un 39,6%, seguido del grupo de 31 a 40 con 35,6%.

Tabla 9

### *Edad*

| Edades       | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| < 30 años    | 87         | 24.8       |
| 31 a 40 años | 125        | 35.6       |
| > de 41 años | 139        | 39.6       |
| Total        | 351        | 100.0      |

En la tabla 10 se observa el grado de estudios. El 74,6% de los docentes cuentan con licenciatura, sólo 5,4% con doctorado.

Tabla 10

### *Nivel de estudios*

| Nivel        | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Licenciatura | 262        | 74.6       |
| Maestría     | 70         | 19.9       |
| Doctorado    | 19         | 5.4        |
| Total        | 351        | 100.0      |

La tabla 11 muestra que el 54,7% son docentes egresados de Universidad, mientras que el 45,3% de Escuelas Normales.

Tabla 11

*Escuela de egreso*

| Escuela        | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Escuela normal | 159        | 45.3       |
| Universidad    | 192        | 54.7       |
| Total          | 351        | 100.0      |

En la tabla 12 se observa que la mayoría de los docentes laboran en el nivel primaria, con un 82,3% del total de la muestra.

Tabla 12

*Nivel educativo donde se desempeña*

| Nivel      | Frecuencia | Porcentaje |
|------------|------------|------------|
| Preescolar | 42         | 12.0       |
| Primaria   | 289        | 82.3       |
| Secundaria | 20         | 5.7        |
| Total      | 351        | 100.0      |

**Comparación de los factores según género, edad, grado de estudios, nivel educativo, escuela de egreso y entidad federativa**

Respecto al objetivo específico número dos, que hace alusión a comparar los factores que determinan la percepción del docente de Educación Física respecto al género, edad, escuela de formación, grado académico, nivel educativo, y entidad federativa; se muestra en la tabla 13 los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes según su género, donde se observan diferencias significativas ( $p < .05$ ) en planeación ( $p = .000$ ) e intervención docente ( $p = .003$ ).

Tabla 13

*Comparación de factores por género*

| Factor | Género | N   | Media  | DE     | P valor |
|--------|--------|-----|--------|--------|---------|
| Satisf | Hombre | 152 | 2.7215 | .76383 | .885    |
|        | Mujer  | 199 | 2.7094 | .78101 | .884    |
| Bases  | Hombre | 152 | 3.2829 | .50953 | .051    |

|        |        |     |        |        |       |
|--------|--------|-----|--------|--------|-------|
|        | Mujer  | 199 | 3.4070 | .64205 | .044  |
| Planea | Hombre | 152 | 3.8207 | .64603 | .000* |
|        | Mujer  | 199 | 4.1030 | .64579 | .000* |
| Interv | Hombre | 152 | 3.7738 | .58396 | .003* |
|        | Mujer  | 199 | 3.9755 | .6557  | .003* |
| Fund   | Hombre | 152 | 3.7259 | .60669 | .219  |
|        | Mujer  | 199 | 3.8174 | .74660 | .206  |

Al comparar los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes de Educación Física según su edad, en la tabla 14, no se observan diferencias significativas ( $p < .05$ ).

Tabla 14

*Comparación de factores por edad*

| Edad         |                     | Satisf | Bases  | Planea | Interv | Fund   |
|--------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| < 30 años    | Media               | 2.6954 | 3.4483 | 4.0158 | .9267  | 3.7969 |
|              | N                   | 87     | 87     | 87     | 87     | 87     |
|              | DE                  | .73321 | .56900 | .66028 | .52949 | .58481 |
| 31 a 40 años | Media               | 2.7560 | 3.2880 | 3.8850 | 3.8310 | 3.7307 |
|              | N                   | 125    | 125    | 125    | 125    | 125    |
|              | DE                  | .74311 | .54458 | .61884 | .67841 | .69263 |
| > de 41 años | Media               | 2.6894 | 3.3525 | 4.0450 | 3.9155 | 3.8082 |
|              | N                   | 139    | 139    | 139    | 139    | 139    |
|              | DE                  | .82464 | .63825 | .68976 | .64921 | .74857 |
| Total        | Media               | 2.7146 | 3.3533 | 3.9808 | 3.8882 | 3.7778 |
|              | N                   | 351    | 351    | 351    | 351    | 351    |
|              | Desviación estándar | .77254 | .59077 | .66001 | .63242 | .69007 |
| P valor      |                     | .813   | .151   | .123   | .450   | .633   |

Al comparar los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes según su grado académico, en la tabla 15 se observan diferencias significativas ( $p < .05$ ) en la fundamentación teórica ( $p = .025$ ).

Tabla 15

*Comparación de factores por grado académico*

| Grado        |                     | Satisf  | Bases   | Planea | Interv | Fund   |
|--------------|---------------------|---------|---------|--------|--------|--------|
| Licenciatura | Media               | 2.7328  | 3.3217  | 3.9475 | 3.8469 | 3.7201 |
|              | N                   | 62      | 262     | 262    | 262    | 262    |
|              | Desviación estándar | .73041  | .53316  | .65002 | .61703 | .66387 |
| Maestría     | Media               | 2.6548  | 3.4041  | 4.0571 | 3.9946 | 3.9333 |
|              | N                   | 70      | 70      | 70     | 70     | 70     |
|              | Desviación estándar | .80823  | .62860  | .67287 | .65505 | .69412 |
| Doctorado    | Media               | 2.6842  | 3.6015  | 4.1579 | 4.0658 | 4.0000 |
|              | N                   | 19      | 19      | 19     | 19     | 19     |
|              | Desviación estándar | 1.15989 | 1.02969 | .73225 | .71367 | .90948 |
| Total        | Media               | 2.7146  | 3.3533  | 3.9808 | 3.8882 | 3.7778 |
|              | N                   | 351     | 351     | 351    | 351    | 351    |
|              | Desviación estándar | .77254  | .59077  | .66001 | .63242 | .69007 |
| P valor      |                     | .744    | .099    | .227   | .100   | .025*  |

Al comparar los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes según su escuela de egreso, en la tabla 16 se observan diferencias significativas ( $p < .05$ ) en la satisfacción ( $p = .003$ ).

Tabla 16

*Comparación de factores por escuela de egreso*

| Factor | Escuela        | N   | Media  | DE     | P valor |
|--------|----------------|-----|--------|--------|---------|
| Satisf | Escuela normal | 159 | 2.5797 | .74437 | .003*   |
|        | Universidad    | 192 | 2.8264 | .77947 | .003*   |
| Bases  | Escuela normal | 159 | 3.3810 | .62180 | .425    |
|        | Universidad    | 192 | 3.3304 | .56440 | .429    |
| Planea | Escuela normal | 159 | 4.0558 | .61554 | .052    |
|        | Universidad    | 192 | 3.9186 | .69011 | .050    |
| Interv | Escuela normal | 159 | 3.9520 | .63921 | .085    |
|        | Universidad    | 192 | 3.8353 | .62347 | .086    |
| Fund   | Escuela normal | 159 | 3.8218 | .72409 | .277    |
|        | Universidad    | 192 | 3.7413 | .66025 | .282    |

Al comparar los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes de Educación Física según el nivel donde labora, en la tabla 17 se observan diferencias significativas ( $p < .05$ ) en bases conceptuales ( $p = .009$ ), planeación

( $p=,001$ ), intervención docente ( $p=,008$ ) y fundamentación teórica ( $p=,035$ ).

Tabla 17

*Comparación por nivel educativo*

| Nivel      |       | Satisf | Bases  | Planea | Interv | Fund   |
|------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Preescolar | Media | 2.5595 | 3.3571 | 4.1845 | 3.9702 | 3.8254 |
|            | N     | 42     | 42     | 42     | 42     | 42     |
|            | DE    | .78504 | .67395 | .59163 | .76300 | .78688 |
| Primaria   | Media | 2.7572 | 3.3258 | 3.9230 | 3.8490 | 3.7451 |
|            | N     | 289    | 289    | 289    | 289    | 289    |
|            | DE    | .75421 | .55878 | .66644 | .60889 | .67586 |
| Secundaria | Media | 2.4250 | 3.7429 | 4.3875 | 4.2813 | 4.1500 |
|            | N     | 20     | 20     | 20     | 20     | 20     |
|            | DE    | .93420 | .73810 | .46929 | .53936 | .58714 |
| Total      | Media | 2.7146 | 3.3533 | 3.9808 | 3.8882 | 3.7778 |
|            | N     | 351    | 351    | 351    | 351    | 351    |
|            | DE    | .77254 | .59077 | .66001 | .63242 | .69007 |
| P valor    |       | .067   | .009*  | .001*  | .008*  | .035*  |

Para comparar los factores relacionados con la percepción del modelo educativo en los docentes de Educación Física según la entidad federativa, se agruparon en “otros” los estados con muestra menor a tres sujetos, de ésta forma en la tabla 18, se observan diferencias significativas ( $p<,05$ ) en satisfacción ( $p=,000$ ), planeación ( $p=,001$ ) e intervención docente ( $p=,001$ ).

Tabla 18

*Comparación por entidad federativa*

| Entidad    |       | Satisf | Bases   | Planea | Interv  | Fund    |
|------------|-------|--------|---------|--------|---------|---------|
| Oaxaca     | Media | 1.9667 | 2.6857  | 3.9750 | 3.275   | 3.1333  |
|            | N     | 5      | 5       | 5      | 5       | 5       |
|            | DE    | .46248 | 1.07095 | .58229 | 1.35035 | 1.26051 |
| Sonora     | Media | 2.4892 | 3.2903  | 4.1895 | 4.1089  | 3.8925  |
|            | N     | 31     | 31      | 31     | 31      | 31      |
|            | DE    | .79807 | .75456  | .66604 | .64448  | .80915  |
| Guanajuato | Media | 2.7738 | 3.5408  | 4.3125 | 4.2143  | 4.1429  |
|            | N     | 14     | 14      | 14     | 14      | 14      |
|            | DE    | .72089 | .58280  | .71681 | .75547  | .75915  |
| Coahuila   | Media | 3.0667 | 3.4143  | 4.1375 | 3.8875  | 3.7667  |
|            | N     | 10     | 10      | 10     | 10      | 10      |
|            | DE    | .42455 | .46389  | .30305 | .19939  | .22498  |
| Zacatecas  | Media | 2.3141 | 3.3736  | 4.1971 | 4.1250  | 3.9744  |
|            | N     | 26     | 26      | 26     | 26      | 26      |
|            | DE    | .66846 | .42585  | .56366 | .47170  | .57289  |
| Nuevo León | Media | 2.8589 | 3.3116  | 3.8378 | 3.7756  | 3.6961  |

|               |       |        |         |        |        |        |
|---------------|-------|--------|---------|--------|--------|--------|
|               | N     | 215    | 215     | 215    | 215    | 215    |
|               | DE    | .73146 | .54843  | .66578 | .61695 | .65540 |
| Veracruz      | Media | 2.3333 | 3.6429  | 4.2232 | 4.1339 | 4.0238 |
|               | N     | 14     | 14      | 14     | 14     | 14     |
|               | DE    | .73088 | .54542  | .45250 | .52226 | .57682 |
| Cdmx          | Media | 2.0333 | 3.6571  | 4.3750 | 3.8750 | 3.8667 |
|               | N     | 5      | 5       | 5      | 5      | 5      |
|               | DE    | .91591 | .93460  | .79057 | .45928 | .60553 |
| Sinaloa       | Media | 2.9762 | 3.3776  | 4.2857 | 4.1161 | 3.9762 |
|               | N     | 14     | 14      | 14     | 14     | 14     |
|               | DE    | .91488 | .54213  | .54027 | .55136 | .60573 |
| Colima        | Media | 1.6667 | 3.5357  | 4.2813 | 4.1563 | 3.9167 |
|               | N     | 4      | 4       | 4      | 4      | 4      |
|               | DE    | .65263 | 1.05221 | .21348 | .49345 | .83333 |
| Otros estados | Media | 2.3333 | 3.6484  | 4.1058 | 4.0481 | 3.7692 |
|               | N     | 13     | 13      | 13     | 13     | 13     |
|               | DE    | .77254 | .61615  | .71779 | .65260 | .98493 |
| Total         | Media | 2.7146 | 3.3533  | 3.9808 | 3.8882 | 3.7778 |
|               | N     | 351    | 351     | 351    | 351    | 351    |
|               | DE    | .77254 | .59077  | .66001 | .63242 | .69007 |
| P valor       |       | .000*  | .058    | .001*  | .001*  | .062   |

### Correlación de factores

De acuerdo al objetivo específico número tres, que establece identificar el grado de asociación entre los factores que intervienen en la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo, se muestran en la tabla 19 aquellos que tienen una correlación altamente significativa con dos asteriscos, y significativa con un asterisco. Se puede verificar que la mayoría de los factores se asocian entre sí.

Tabla 19

### Correlaciones

|                | Satisfacción | Bases  | Intervención | Planeación | Fundamentación |
|----------------|--------------|--------|--------------|------------|----------------|
| Satisfacción   |              |        |              |            |                |
| Bases          | .287**       |        |              |            |                |
| Intervención   | .135*        | .459** |              |            |                |
| Planeación     | .048         | .329** | .727**       |            |                |
| Fundamentación | .150**       | .443** | .913**       | .630**     |                |

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

## Capítulo IV: Discusión

El objetivo general de ésta investigación fue determinar la percepción del docente de EF respecto al NME. Los objetivos específicos fueron, la construcción y validación de un instrumento que permitiera medir de forma confiable la percepción de los educadores, además de indagar las posibles diferencias y correlaciones entre los resultados con la edad, género, entidad federativa, nivel educativo, grado académico y escuela de egreso.

Ante la poca evidencia de instrumentos validados para evaluar un modelo educativo desde la perspectiva del educador físico, se optó por considerar como base el cuestionario diseñado por Enriquez (2009) que originalmente contempla nueve elementos (características del docente, antecedentes, fundamentación teórica, bases conceptuales, ámbitos de intervención docente, competencias didácticas, actividades programadas, diseño del proyecto educativo de centro y sugerencias entorno a la reforma educativa). Después de un análisis de expertos, se reemplazaron algunos elementos por los contenidos del nuevo modelo educativo en lo que respecta al área de EF. Para su estudio, se realizó un análisis factorial exploratorio con el programa estadístico SPSSv.24 que categorizó 5 factores (satisfacción, bases conceptuales, intervención docente, planeación, y fundamentación teórica) se eliminaron cinco ítems del cuestionario original ya que un par se agrupaban en un factor, y algunos autores (Lloret, Ferreres, Hernández & Tomás, 2014) señalan un mínimo de tres ítems para ser considerado dentro del análisis factorial exploratorio.

Posteriormente los resultados obtenidos de acuerdo al programa Lisrel 8.80 (Jöreskog y Sörbom, 2006). permiten afirmar que el cuestionario posee propiedades psicométricas satisfactorias y de fiabilidad estimada a través de la consistencia interna. En relación a los resultados de la estructura factorial del modelo referentes a los índices de error RMSEA y los índices de ajuste CFI y NNFI presentan un ajuste adecuado; en lo que respecta a la razón de chi cuadrado/ grados de libertad (gl) resulta satisfactoria, utilizando el método de máxima verosimilitud (ML).

Por lo que, para fines de la presente investigación, se considera que el cuestionario de la percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo Modelo Educativo, tiene una estructura relativamente clara con dimensiones en parte



independientes y que mide con razonable minuciosidad los conceptos de EF propuestos en el actual modelo educativo. Lo anterior respecto a los factores que contempla, puesto que cada subescala posee coeficientes de confiabilidad altos, esto a razón de que los 5 factores obtenidos puntuaron con una confiabilidad superior a .8.

Los resultados de éste estudio muestran diferencias entre los y las docentes de EF, ya que se observa que éstas últimas se perciben con mayor dominio en los lineamientos de planeación e intervención docente que propone el Nuevo Modelo Educativo respecto a los hombres. Concretamente, los datos indican que: “encauza la motricidad”, “se basa en la iniciativa, creatividad, exploración y construcción por parte de todos los estudiantes”, “establece ambientes de aprendizaje que promueven la vivencia de experiencias motrices significativas”, “procura la integración de la corporeidad”, “alienta y acompaña el aprendizaje del alumno al diseñar situaciones donde hay dificultades y avances en su desempeño”, “es atento y asertivo al conocer las motivaciones de la acción motriz”, “fomenta el desarrollo de habilidades y destrezas motrices básicas”, “toma en cuenta las ideas de los alumnos”, “organiza actividades que supongan un reto permanente”, “divide la sesión en tres momentos como única forma de organización”, “establece momentos de conversación de manera permanente”, “promueve, favorece y acompaña al alumno”, “impulsa de manera permanente los cuidados del alumno y la sana convivencia”, y “complejiza y diversifica las estrategias didácticas” fueron finalidades donde las docentes se perciben con mayor competencia, ya que fueron más valoradas respecto a los hombres.

Poca evidencia menciona la percepción de los propios docentes sobre su labor según el género, sin embargo; estudios como el de Hellín, Hellín & Moreno (2005) advierten que cuando el docente es una mujer los alumnos valoran su carácter como bueno, agradable y comprensivo, que las clases son más fáciles y que les gusta que ésta participe en clase. Sin embargo, cuando es varón consideran que las clases son más útiles y prefieren que éste practique deporte y les llame por su nombre. En esa misma línea, Sáenz, Sicilia y Manzano (2010) identificaron diferencias en la opinión sobre la enseñanza de la EF respecto al género, pues las docentes valoraron más los contenidos relacionados con la Expresión Corporal y las relaciones Socio-Afectivas.

Los resultados demuestran que la mejor valoración de las mujeres docentes, puede en parte deberse a que han asimilado más rápido los contenidos del Nuevo Modelo Educativo, o que la misma percepción del alumnado señalada anteriormente coincida con argumentos como los de Rich (1999) quien considera que la educación de la mujer en la cultura de la responsabilidad familiar y social propicia una mayor motivación hacia la cohesión de grupo y cooperación, por lo que se pueden percibir más competentes en la planeación y práctica docente.

En el caso de la edad no se obtuvieron diferencias significativas, en cambio, sí existen diferencias según el grado académico, ya que los docentes que cuentan con doctorado consideran que los propósitos del nuevo modelo son acordes con las características y necesidades de los escolares, además de tener una fundamentación con soporte científico y pedagógico adecuados, puesto que dichas afirmaciones fueron mayor valoradas respecto a los docentes que cuentan con licenciatura o maestría. Así mismo, los docentes provenientes de Universidades, se perciben más satisfechos con el nuevo modelo educativo que los egresados de Escuelas Normales.

El estudio de Hoyos (2013) señala que en México, los dos sistemas educativos que existen y que forman licenciados en EF o carreras afines, son: el normalista y el universitario, quienes consideran a la EF desde perspectivas diferentes. El primero centrado básicamente en un perfil de egreso dirigido a la docencia en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y el segundo con perfiles personalizados a los objetivos de cada institución superior: socio profesionales, académicos y disciplinares, y que también el mercado laboral demandan en los diferentes contextos laborales. Motivo que pudiera explicar en parte que los docentes egresados de escuelas normales, muestren menor satisfacción respecto al nuevo modelo educativo, ya que su plan de estudios se encuentra en línea con la Secretaría de Educación Pública, lo que implicaría mayor conocimiento respecto a las necesidades del Sistema Educativo en México, en comparación con los egresados universitarios.

Así mismo, Hoyos (2013) advierte que en México 22,1% del total de los profesores de la muestra en su tesis cuenta con estudios de doctorado y de ellos, sólo 11.7% dedica parte de su tiempo a la investigación, pues el mayor porcentaje se dedica a realizar labores de entrenador deportivo, además de sus actividades de docencia. Por este

motivo es posible que lo expresado por los docentes que cuentan con doctorado, tengan preferencia por la labor de investigación, y valoren más la fundamentación científica y pedagógica del modelo educativo, que los aspectos prácticos de la EF.

En relación al nivel educativo en el que se desempeñan los docentes, se hallaron diferencias significativas en los factores de planeación, intervención docente, bases conceptuales, y fundamentación, con excepción de la satisfacción, de forma que existe una puntuación más elevada por los docentes del nivel secundaria, en comparación con los de preescolar y primaria. Poca evidencia incluye el nivel preescolar en sus análisis, sin embargo; esto contrasta con lo evidenciado por autores como Del Valle, De la Vega, y Rodríguez (2015) en cuanto a las competencias profesionales del docente de EF, pues en su estudio, los profesores de primaria se percibieron más competentes que los profesores de secundaria en la gestión/organización de la clase y en el conocimiento didáctico de la enseñanza; sobre todo en la percepción del dominio del contenido de enseñanza.

En esa misma línea, Sicilia et al. (2006) señalan a la hora de manifestarse sobre los contenidos curriculares, que el profesorado de primaria muestra prioridad por los juegos, habilidades y destrezas, y la salud, mientras que el profesorado de secundaria se decanta por los contenidos de deportes y condición física. Así, las diferentes orientaciones curriculares que presiona y reproduce al profesorado del nivel educativo de primaria y secundaria podría explicar sus diferentes interpretaciones respecto a los planteamientos del nuevo modelo educativo.

En cuanto a la entidad federativa, se hallaron diferencias en los factores de satisfacción, planeación e intervención docente. Los docentes del norte del país se perciben más satisfechos con el Nuevo Modelo Educativo que los del centro y sur. En general, casi todos los docentes se perciben competentes en los lineamientos que señala el nuevo modelo entorno a la planeación y la intervención, pues se valoraron con mayor puntaje, sin embargo existen algunas diferencias de un estado a otro.

Finalmente, casi todos los factores medidos en este estudio, se correlacionaron entre sí, a excepción de la satisfacción que no muestra relación con la intervención docente y ésta a su vez, tampoco se relaciona con la fundamentación científica y pedagógica.

## Capítulo V: Conclusiones

- La hipótesis que se planteó al iniciar ésta investigación, respecto a que los docentes de EF tienen una percepción negativa del Nuevo Modelo Educativo, ha sido aceptada.
- El cuestionario de la percepción del docente de EF respecto al Nuevo Modelo Educativo creado para la presente investigación es un constructo válido y confiable, que mide con razonable minuciosidad los conceptos de EF propuestos en el actual modelo, por lo que es un aporte que pudiese servir como referente de los docentes de educación física y futuros trabajos de investigación.
- El género del docente muestra que las mujeres se perciben más capacitadas en los lineamientos estipulados para los factores de planeación e intervención docente en el nuevo modelo. Es importante recalcar que nada tiene que ver con estereotipos sexistas y más bien, se relaciona con la percepción que tienen de su propia labor.
- Los docentes que cuentan con doctorado manifiestan que el Nuevo Modelo Educativo tiene una base científica y pedagógica adecuada, y los contenidos son acordes al contexto mexicano, en comparación con los que poseen Licenciatura y Maestría.
- Los docentes de EF egresados de Universidad se muestran más satisfechos en general con el modelo educativo, que los titulados en Escuelas Normales.
- El nivel educativo en el que laboran los docentes muestra diferencias de aplicación en la planeación, intervención docente, bases conceptuales, y fundamentación. En general los docentes de EF en secundaria valoran con mayor puntaje dichos factores, respecto a los docentes de preescolar y primaria.
- Los docentes de las entidades federativas del norte del país, se muestran más satisfechos y con una mejor percepción de su labor, en la planeación e intervención docente en comparación con los del centro y sur.

## **Aplicaciones prácticas**

A pesar de la importancia de la figura del docente de EF en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es tan frecuente que las investigaciones se centren en su estudio, y en menor cantidad para realizar una evaluación a un modelo educativo. Éste trabajo presenta como novedad el diseño de un instrumento para el análisis de la percepción que poseen los docentes respecto a los contenidos de un modelo educativo que al parecer será modificado nuevamente.

A la vista de los resultados obtenidos, y desde el punto de vista de la aplicación práctica, lo primero a tener en cuenta serían las diferencias encontradas por nivel educativo y entidad federativa, pues según los resultados pareciera que en la región centro y sur del país perciben y aplican los contenidos del nuevo modelo de forma distinta que en el norte, además, éstas diferencias se acentúan en los distintos niveles de la educación básica. Se debe tener en cuenta este aspecto para modificar los contenidos curriculares de los modelos educativos según la región, además de tener especial consideración con las necesidades específicas para cada uno de los niveles: preescolar, primaria y secundaria, pues como se observa en los resultados, los docentes señalan que perciben distinto la fundamentación, bases conceptuales, formas de intervenir y planear.

Otros aspectos a tomar en cuenta serían las diferencias que hay en cuanto a la formación inicial y continua del profesorado, ya que como se pudo constatar, éstas existen según la escuela de egreso y el grado académico, lo cual pudiera influir en la ejecución de un modelo educativo.

Por último, queda recalcar la importancia que debería otorgársele al docente de EF en la elaboración de un modelo educativo, ya que se demostró que existen percepciones, opiniones, y diferencias que deberían ser tomadas en cuenta para su diseño, pues de la figura del docente depende en gran parte la consecución de los objetivos curriculares.

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Entre las limitaciones, aunque es resaltable el número de docentes participantes, indicar que este estudio se podría haber mejorado mediante un diseño muestral más adecuado, tanto por conglomerados, como por representatividad. Otro aspecto importante a mejorar, y a tener en cuenta en un futuro estudio, es analizar, los contenidos y las metodologías que utiliza el profesorado en las clases de EF pues los resultados a obtener serían de mayor relevancia. Otra perspectiva a futuro, sería poder comparar las percepciones de los docentes con las del alumnado, y así tener más elementos para poder emitir conclusiones más certeras y con una perspectiva global de los efectos de un modelo educativo. Igualmente sería de gran interés poder comparar una población mexicana con otra de un país con mejores resultados en el informe PISA o en niveles de actividad física por ejemplo, y ver así, si la influencia de los docentes es más o menos significativa en las variables analizadas.

## Referencias

- Águila, C. y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 35, 413-421. ISSN 1579-1726.
- Álvarez, E. (2011). El aprendizaje motriz en los primeros tres años de vida del niño. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 218-230.
- Andrade, V. (1997). ¿Porqué debemos estudiar historia de la Educación Física y del Deporte durante la formación?. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 2(2).
- Aquino, H. (2008). Capítulo 1. ¿Qué pasa con la Educación Física en las escuelas primarias de Jalisco? *Práctica docente de la Educación Física en la escuela primaria (Primera ed., pp. 15-46)*. Zapopan, México: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Arnaíz, P., y Bolarín, M. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N°37, 63-85.
- Ato, M., López, J., Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Avilés, C., Ruiz, L., Rioja, N., Navia, J., y Sanz, D. (2014). La pericia perceptivo-motriz y la cognición en el deporte: Del enfoque ecológico y dinámico a la Enacción. *Anales de Psicología*, 30 (2), 725-737.
- Beltrán, V., Devís, J., Peiró, C. & Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana - un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber, Colección Léeme.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Madrid: Editorial Amorrurtu-Murguía.

- Bernstein, N. (1996). *On Dexterity and its Development*, trans. M. L. Latash. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berruezo, P. (2010). *El contenido de la psicomotricidad*. In P. Bottini (Ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (3 ed., pp. 43-99). San Martín, Prov. de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Blásquez, D. & Sebastiani, E. (2016). ¿Cómo se evalúan las competencias? In M.T. Lleixà & E. Sebastiani (Eds.), *Competencias clave y Educación Física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* (pp.109-132). Barcelona: INDE.
- Borko, H., Lalik, R., Livingston, C., Pecic, K., & Perry, D. (1986, April). Learning to teach in the induction year: Two case studies. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Bottini, P. (2008). El juego corporal: soporte técnico conceptual para la práctica psicomotriz en el ámbito educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N°62, 155-163.
- Bournelli, P. (1998). The development of motor creativity in elementary school children through a specific physical education program. *Journal of Biology of Exercise*, 3, pp.68-82.
- Bournelli, P., Makri, A., y Mylonas, K. (2009). Motor Creativity and Self-Concept. *Creativity Research Journal*, 21(1), pp.104-110.
- Bournelli, P., y Mountakis, C. (2008). The development of motor creativity in elementary school children and its retention. *Creativity Research Journal*, 20(1), pp.72-80.
- Camacho, A., Noguera, M., Buñuel, P., Domínguez, R., Larrubia, J. & Delgado, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *European Journal of Human Movement*, (17), 71-95.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carr, E. (1972). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Monanes Simon.
- Ceballos, O., Alfonso, M., Medina, R., Muela, Z., Enríquez, M., Ceballos, E. (2013). Enfoque historico de la Educación Física en México. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*. 5(1),1-30.



- Chatoupis, C. (2012). Young children's divergent movement ability: a study revisited. *Early Child Development and Care*, 183(1), pp.92-108.
- Chow, J., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., y Pasos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning desing for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29, 189-200.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- CONADE (1998). Comisión Nacional de Deporte. Diario Oficial de la Federación del 13 de diciembre de 1988. Consultado el 24 de abril de 2018 en <http://dof.gob.mx/index.php?year=1988&month=12&day=13>.
- Connolly, K. (1980). The development of motor competence. En C.H. Nadeau y cols. (Ed). *Psycology of motor behavior and sport-1979*. Champaing, Human Kinetics.
- Contreras, O. (1998): *Didáctica de la Educación Física*. Un enfoque constructivista. Barcelona, INDE Publicaciones.
- Contreras, O., Zagalaz, M., Ruiz, L., & Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física: incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 131-149.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 1-16.
- Davids, K., Araújo, D., Seifert, L., y Orth, D. (2015). "Expert performance in sport: an ecological dynamics perspective," in *Routledge Handbook of Sport Expertise*, eds J. Baker and D. Farrow (London: Routledge), 130–144.
- De la Calle, M. (2004). El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 251- 258
- Del Valle, S., De la Vega, R. y Rodriguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria / Primary

- and Secondary School Physical Education Teachers' Beliefs. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 15 (59) pp. 507-526. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- Delgado, M. (1991): *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada, Universidad de Granada.
- Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. In *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño curricular para la educación secundaria: 1º año ESB*. La Plata: Autor. Educación, 335, 21-33.
- Dirección General de Educación Física. (1994). *Programa de Educación Física*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Ehlers, D., Huberty, J., & Beseler, C. (2013). Is school community readiness related to physical activity before and after the ready for recess intervention? *Health Education Research*, 28(2), 192-204. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cys102>.
- Eisenberg, R. & Grasso, A. (2007). Capítulo 2. Introducción conceptual a corporeidad, movimiento y Educación Física. En R. Eisenberg-Wieder (Ed.). *Corporeidad, movimiento y Educación Física* (Vol. Tomo I. Estudios conceptuales, pp.43-83). México, D.F: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eisenberg, R., Jiménez M. y Gutiérrez, J. (2008). *La precariedad de la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física: publicaciones y algunas opiniones al interior del COMIE*. Recuperado de [www.fronteraseducativas.iteso.mx](http://www.fronteraseducativas.iteso.mx).
- Ennis, C. (1994). Urban secondary teachers' value orientations: Delineating curricular goals for social responsibility. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(2), 163-179.
- Enríquez, M. (2009). Análisis del impacto de la implantación del programa de educación primaria 2009 en los educadores físicos. (*Tesis de maestría*). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Revista Infancia*, Vol.116, 22-31.

- Feitosa, A. (2000). *Contribuciones de Tomas Kuhn para una Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Gardner, H. (1999). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- González, D., Sicilia, Á., Beas, M., & Hagger, M. (2014), Broadening the transcontextual model. *Scand J Med Sci Sports*, 24: e306-e319. doi:[10.1111/sms.12142](https://doi.org/10.1111/sms.12142).
- González, G. (2013). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. (*Tesis doctoral*). Universidad de Valladolid.
- González, J. (2014). El papel de la práctica docente en educación física para generar hábitos de actividad física en los educandos de nivel primaria (Tesis doctoral). Centro de Estudios Superiores en Educación.
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física. PORTALDEPORTIVO. CL. Deporte, Ciencias y Actividad Física. Disponible en: <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>
- Griffey, D., & Housner, L.(1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710>.
- H. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley General de Cultura Física y Deporte*. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 26 de abril de 2018 en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgcfd/LGCFD\\_abro.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgcfd/LGCFD_abro.pdf).
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212. doi: 10.1007/s10212-011-0082-5.
- Hardman, K. (diciembre, 2010). Physical education: the future ain't what it used to be. *Comunicación presentada en el 5 th Youth Congress. Ljubljana, Slovenia*.

- Hellín, G., Hellín, P., & Moreno, J. (2005). Valoración de la educación física según el género del profesor. In *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez, J., y Ordeñana, M. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación infantil 0-2: un estudio exploratorio en la comunidad autónoma del país vasco. *Revista de Educación*, N°365 (julio-septiembre), 1-17.
- Housner, L., & Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision-making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- Hoyos, G. (2015). La formación del profesorado de Educación Física en México: Necesidad de un cuerpo troncal. (*Tesis doctoral*). Universidad de Extremadura.
- Hristovski, R., Davids, K., Araújo, D., y Passos, P. (2011). Constraints-induced emergence of functional novelty in complex neurobiological systems: a basis for creativity in sport. *Nonlinear Dynamics Psychol. Life Sci.* 15, 175–206.
- INEGI (2018). Módulo de Práctica Deportiva y Ejercicio Físico (MOPRADEF), recuperado:[https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/moprade/def/doc/resultados\\_moprade/def\\_nov\\_2018.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/moprade/def/doc/resultados_moprade/def_nov_2018.pdf)
- Jauregui de la Mota, A., Salinas, A., Sánchez, A., Rivera Villafuerte, A. y Juárez, O. (2018). *Hacia una estrategia nacional para la prestación de Educación Física de calidad en el nivel básico del Sistema Educativo Mexicano*.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (2006). Lisrel 8.8 for Windows. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Juliussen, E.A., Karlsson, N., & Gärling, T. (2005). Weighing the past and the future in decision-making. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17(4), 561-575. <http://dx.doi.org/10.1080/09541440440000159>.
- Kelly, L., & Melograno, V. (2004). Developing the Physical Education curriculum. An achievement-based approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kolyniak, C. (2005). *Contribuições para a formulação de um glossário para a ciência da motricidade humana*. Sao Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, N°68, 83-101.

- Le Boulch, J. (1977). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Ley General del Deporte (2000). Consultado el 26 de abril de 2018 en: <http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/leyes/LEY%GENERAL%20DEL%20DEPORTE.pdf>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
- López, A. (Coord.). (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López, M. (2004). La intervención didáctica. Los recursos en Educación Física. *Enseñanza*, 22, 2004, 263-282.
- López, V. (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013) Alternative assessment in physical education: a review of international literature, *Sport, Education and Society*, 18:1, 57-76, DOI: [10.1080/13573322.2012.713860](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860)
- Lubart, T., y Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and cross-cultural issues. In S. Lau, N.N.A. Hui, & Y.C.G. Ng (Eds.) *Creativity: When East Meets West*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- MacPhail, A., Tannehill, D., & Karp, G. (2013). Preparing Physical Education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 33, 100-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.008>.
- Maker, C., Jo, S., y Muammar O. (2008). Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18 (4), pp.402-417.

- Mancha, J. (2012). Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz. (*Tesis Doctoral*). Universidad de Extremadura. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=25334>.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, A., y Díaz, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora de la creatividad motriz en un grupo de discapacitados psíquicos. *Apunts Educación Física y Deportes*, 84, pp.11-19.
- Medina, A., Pérez, L., & Campos, B. (Coords.). (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Memmert, D. (2007). Can creativity be improved by an attention-broadening training program? An exploratory study focusing on team sports. *Creat. Res. J.* 19, 281–291. doi: 10.1080/10400410701397420.
- Mena, R. & Arriaga, J. (1981). *Educación de los antiguos mexicanos*. Distrito Federal, México: Innovación.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Ministério da Educação e Ciência. (2001). *Programa de educação física, 2º Ciclo do EB, 5º ano*. Porto: Ministério da Educação e Ciência.
- Moreno, J., y Ruiz, L. (2008). Aquatic perceived competence in children: Development and preliminary validation of a pictorial scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 313-329.
- Mosston, M. (1978): *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona, Editorial Hispano-Europea.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40, 5-24.

- O'Hara, K., Reis, P., Esteves, D., Bras, R., & Branco, L. (2011). Science, sport and technology. A contribution to educational challenges. *Electronic Journal of e-Learning*, 9(1), 87-97.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2018). The future of education and skills: Education 2030 (Rep.). France: Organisation for Economic Co-operation and Development. *Directorate for Education and Skills*. Recuperado de: <https://bit.ly/2F4vpPn>
- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto, M. (2009). Tests de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562–567.
- OMS. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Recuperado de: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_recommendations/es/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_recommendations/es/)
- Oña, A. (2005). *Actividad Física y Desarrollo: Ejercicio Físico desde el nacimiento*. Sevilla: España. Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Orrego, J. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol.3 N°1, 27-39.
- Padilla, A., & Bocanegra, Z. (1992). Los juegos de Pelota actuales: tradición, recreación, identidad y memoria histórica. In M.T. Uriarte (Ed.), *El juego de Pelota en Mesoamérica, raíces y supervivencia* (pp.413). Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pazos, J. (2006). Una visión teórica y metodológica de la motricidad. *Pensamiento Educativo*, Vol.38 (julio), 34-45.
- Pedraz, M. & Brozas, M. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Porpuesta de un debate sobre la Cultura Física popular y los juegos tradicionales. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes* (48), 6-16.

- Pérez, A. (2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasia, Revista de Filosofía*, año IV, 2, 196-220.
- Pérez, A., García, O., Hortigüela D., Aznar, M., y Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415, 51-71
- Pérez, P. (2009). Researching, measuring and teaching creativity and innovation: a strategy for the future. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity. Proceedings of the conference "Can creativity be measured"*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pérez, V. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 6(33), 1-2.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport. (Pedagogía de la actividad física y el deporte en Español)* Paris: Revue EPS.
- Polikoff, M. (2013). Teacher education, experience, and the practice of aligned instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 212-225. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112472908>.
- Pradillo, J. (1994): *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares (Colección Cuerpo y Educación).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37>.
- Reynaga, P., López, J., González, M. & Miranda, A. (2007). El debate necesario entre la Educación física, la Cultura Física y la Actividad Física: una reflexión para la formación profesional del estudiante. *Revista de Educación y Desarrollo* (7), 27-34.
- Rich, J. (1999). Las barreras del género. En Rich, J. (Ed.). *El mito de la educación: por qué los padres pueden influir muy poco en la educación de sus hijos*. Sevilla: Grijalbo.
- RIEB. (2011). *Reforma Integral para la Educación Básica*. México.



- Ruíz, A. (2011). El papel de la escuela y la educación física en la construcción de la corporeidad infantil. Un estudio desde la perspectiva de narrativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(1), 37-50.doi:10.1590/s0101-32892011000100003.
- Ruiz, L. (1996). Adquisición y desarrollo de la competencia motriz en edad escolar: Relaciones con el desarrollo evolutivo. En V. García Hoz (Ed.), *Tratado de Educación personalizada*, 19, 211-233.
- Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.
- Ruiz, L. (2005). *Moverse con dificultad en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz, L. y Graupera, J. (2005). New measure of perceived motor competence for children age 4 to 6 years. *Perceptual and Motor*, 101, 131-148.
- Ruiz, L. y Linaza, J. (2013). Jerome Bruner y la organización de las habilidades motrices en la infancia. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte (RICYDE)*, 34, 390-397.
- Ruiz, L., Linaza, J., y Peñaloza, R. (2008). El estudio del desarrollo motor: Entre la tradición y el futuro. *Revista Fuentes*, 8, 243-258.
- Ruiz, L., Gutiérrez, M., Graupera, J., Linaza, J., y Navarro, F. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz, L., Rioja, N., Graupera, J., Palomo, M., y García, V. (2015). GRAMI-2: Desarrollo de un test para evaluar la coordinación motriz global en la educación primaria. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10 (1), 103-111.
- Ruiz, L.(2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción motriz*, 12, 37-44.
- Runco, M., y Charles, R. (1997). Developmental trends in creative potential and creative performance. In M. A. Runco (Ed.), *The Creativity Research Handbook (Vol. 1)* New York: Hampton Press. pp.115-152.
- Sáenz-López Buñuel, P.; Sicilia Camacho, A. y Manzano Moreno, J. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 10 (37) pp. 167- 180.

- Sánchez, F. (1984): *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid, Editorial Gymnos.
- Sánchez, F. (coord.) (2002): *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid, Prentice HallPearson Education.
- Sassenfield, A., y Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15 (1), 89-104.
- Savelsbergh, G., y Caljouw, S. (2005). Discovery of motor development: A tribute to Esther Thelen. *The Behaviour Analyst Today*, 6 (4), 243-248.
- Schwartmann, A. (2006). La motricidad infantil: entre la experiencia corporal y el mundo exterior. *Pensamiento Educativo*, Vol. 38, 186- 201.
- Scibinetti, P., Tocci, N., y Pesce, C. (2011). Motor Creativity and Creative Thinking in Children: The Diverging Role of Inhibition. *Creativity Research Journal*, 23(2), pp.262-272.
- SEP. (1993). *Programa Motriz de Integración Dinámica 1993*. México.
- SEP. (2008). *Educación básica. Primaria. Plan de estudios 2009*. Etapa de prueba. México: SEP.
- SEP.(2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica y secundaria*. Educación física. México: SEP.
- SEP. (2018). *Resumen ejecutivo Nuevo Modelo Educativo*  
<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Sérgio, M. (1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shamah, T., Cuevas, L., Rivera, J., y Hernández, M. (2016). Encuesta Nacional de Nutrición y Salud de Medio Camino 2016 (ENSANUT MC 2016). Informe final de resultados.
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2002): *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Sugrañes, E., y Angel, M. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años). Cuerpo movimiento, percepción, afectividad: propuesta teóricopráctica*. Barcelona: GRAO.

- Tefarikis, E. (2006). Motricidad Humana, un cambio urgente y necesario. *Pensamiento Educativo*, Vol. 38 (julio), 94-107.
- Tenbrik, T. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. México: Santillana.
- Toro, S. (2006). Conocimiento y motricidad humana, aproximaciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, Vol.38 (julio), 62-74.
- Torrance, E. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Torrance, E. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking (1st ed.)*. Bensenville, Illinois: Scholastic Testing Service, Inc.
- Torrance, E. (1968). A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, pp.195-199.
- Torre, S. (2006). Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad. Una aproximación basada en el pensamiento complejo, en S. DE LA TORRE y V. VIOLANT (coords.), *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza, vol. 1*. Málaga: Aljibe.
- Torres, Molina, et al. (2007). Capítulo 3. La Educación Física y deportiva: significados y corrientes. En: Corporeidad, movimiento y Educación Física. R. Eisenberg-Weider. México, D.F, *Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Tomo I. Estudios conceptuales*: 85-177.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la Motricidad Humana*: aspectos teóricos, prácticos y didácticos. Madrid: Gymnos.
- Trigo, E. (2002). *Motricidad y desarrollo humano*. Popayán: Red Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano (RIIMH).
- Trigo, E. y Maestu, J. (1998). *Juego y creatividad: dos asignaturas pendientes en la Educación Física del tercer milenio*, VI Congreso Galego de Educación Física “Educación Física e Deporte no século XXI”, vol. II. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña, 269-279.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

- UNESCO. (1962). New methods and techniques in education: *Report of a meeting of experts*. Paris, 12-20 March, 1962. Paris: UNESCO/ED/190.
- UNESCO. (1974). Revised recommendation concerning technical and vocational education. *General Conference of UNESCO at its 18th session, Paris, 19 November 1974*. Recuperado en febrero de 2019 from: [https://www.unesco.org/education/pdf/23\\_29.pdf](https://www.unesco.org/education/pdf/23_29.pdf).
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de America Latina y el Caribe: Hacia una educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SI-TIED-espanol.pdf>.
- UNESCO. (2015) Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos.
- Urban, K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal*, 4(2), pp.177-191.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. Cultura, Ciencia y Deporte: *Revista de Ciencias de la Actividad Física y Del Deporte de La Universidad Católica San Antonio*, 6(18), 161-170.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Viciano, J., Blanco, H., & Mayorga, D. (2015). Psychometric properties of the influences on decision-making in physical education questionnaire (CIPEF). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 285-294.
- White, R. (1956). Motivation reconsidered: The concept of competence, en *Psychological Review*, vol. 66, 5 (pp. 297-323).

- Wright, J. (2006). Physical education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 59-75). Londres: Sage.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Res. Q.* 39, 756–765.

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario de la percepción del Educador Físico respecto al Modelo Educativo



#### ENCUESTA SOBRE EL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

##### CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

Fecha: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ (años) Género: Hombre \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_ Supervisión a la que pertenece: \_\_\_\_\_  
 Grado de Estudios (especifique carrera): \_\_\_\_\_  
 Escuela o facultad de la que egreso: \_\_\_\_\_

##### SATISFACCIÓN

De los siguientes enunciados, señale su nivel de satisfacción de acuerdo al nuevo modelo educativo:

| Aspectos   | Muy bajo | Bajo | Normal | Alto | Muy alto |
|--|----------|------|--------|------|----------|
| 1. Estoy satisfecho con la capacitación recibida                 |          |      |        |      |          |
| 2. Estoy satisfecho con la fundamentación teórica y científica   |          |      |        |      |          |
| 3. Estoy satisfecho con los contenidos pedagógico-didácticos     |          |      |        |      |          |
| 4. Estoy satisfecho con los lineamientos de intervención docente |          |      |        |      |          |
| 5. Estoy satisfecho con los lineamientos de planeación           |          |      |        |      |          |
| 6. Estoy satisfecho con las opciones de evaluación propuestas    |          |      |        |      |          |

##### BASES CONCEPTUALES

De los siguientes componentes y contenidos pedagógico-didácticos del nuevo modelo, señale el nivel de conocimiento:

| Componentes                             | Muy bajo | Bajo | Normal | Alto | Muy alto |
|---|----------|------|--------|------|----------|
| 1. Desarrollo de la motricidad          |          |      |        |      |          |
| 2. Integración a la corporeidad         |          |      |        |      |          |
| 3. Creatividad en la acción motriz      |          |      |        |      |          |
| 4. Edificación de la competencia motriz |          |      |        |      |          |
| 5. Capacidades perceptivo-motrices      |          |      |        |      |          |
| 6. Capacidades socio-motrices           |          |      |        |      |          |
| 7. Capacidades físico-motrices          |          |      |        |      |          |

##### INTERVENCIÓN DOCENTE

De los siguientes aspectos de la práctica pedagógica, señale el nivel en que usted los aplica con sus alumnos:

| Aspectos   | Muy bajo | Bajo | Normal | Alto | Muy alto |
|--|----------|------|--------|------|----------|
| 1. Encauza la motricidad, que se expresa mediante formas intencionadas de acción   |          |      |        |      |          |
| 2. Se basa en la iniciativa, creatividad, exploración y construcción por parte de todos los estudiantes y el docente, para valorar el desempeño individual y colectivo                               |          |      |        |      |          |
| 3. Establece ambientes de aprendizaje que promuevan la vivencia de experiencias motrices significativas  |          |      |        |      |          |
| 4. Procura la integración de la corporeidad en niñas, niños y adolescentes al reconocer sus gustos, y las motivaciones, aficiones, necesidades, actitudes, y valores que establecen otros compañeros |          |      |        |      |          |
| 5. Alienta y acompaña el aprendizaje al diseñar situaciones donde hay dificultades y avances en su desempeño   |          |      |        |      |          |
| 6. Promueve la creatividad para enfrentar y dar respuesta a los problemas que se les presentan   |          |      |        |      |          |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 7. Es atento y asertivo al conocer las motivaciones de la acción motriz  |  |  |  |  |  |
| 8. Fomenta el desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas |  |  |  |  |  |

#### PLANEACIÓN

Señale el nivel en que usted aplica las siguientes acciones para la planificación de sus sesiones:

| Acciones   | Muy bajo | Bajo | Normal | Alto | Muy alto |
|--|----------|------|--------|------|----------|
| 1. Toma en cuenta las ideas de los alumnos   |          |      |        |      |          |
| 2. Organiza actividades que supongan un reto permanente  |          |      |        |      |          |
| 3. Divide la sesión en tres momentos como única forma de organización  |          |      |        |      |          |
| 4. Establece momentos de conversación de manera permanente respecto a temas relacionados con la salud, hábitos de alimentación e hidratación entre otros |          |      |        |      |          |
| 5. Promueve, favorece y acompaña al alumno para alcanzar aprendizajes cognitivos, motrices y afectivos   |          |      |        |      |          |
| 6. Aprovecha los espacios y recursos materiales  |          |      |        |      |          |
| 7. Impulsa de manera permanente los cuidados del alumno y la sana convivencia como parte de los estilos de vida saludable                                |          |      |        |      |          |
| 8. Complejiza y diversifica las estrategias didácticas, de acuerdo con la capacidad de los alumnos para resolver diversas situaciones                    |          |      |        |      |          |

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Responda según su nivel de aceptación de las siguientes afirmaciones:

| Aspectos   | Muy bajo | Bajo | Normal | Alto | Muy alto |
|--|----------|------|--------|------|----------|
| 1. Los propósitos del nuevo modelo, son acordes con las características y necesidades de los escolares de educación básica |          |      |        |      |          |
| 2. Considera que la fundamentación teórica del nuevo modelo tiene un soporte científico                                    |          |      |        |      |          |
| 3. Considera que la fundamentación teórica del nuevo modelo tiene un soporte pedagógico                                    |          |      |        |      |          |

#### SUGERENCIAS AL DISEÑO Y APLICACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

| Aspectos   | Sugerencias |
|--|-------------|
| Capacitación   |             |
| Propósitos   |             |
| Autonomía curricular   |             |
| Planificación y Evaluación                                       |             |
| Actividades propuestas   |             |
| Competencias didácticas y perfil del docente                     |             |
| Articulación/vinculación entre los diferentes niveles educativos |             |
| Otros  |             |

¡Muchas gracias por su colaboración!

## **RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO**

**José Luis Juvera Portilla**

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Actividad Física y Deporte

con orientación en Educación Física

Tesis: Percepción del docente de Educación Física respecto al Nuevo

Modelo Educativo

Campo temático: Educación Física

Lugar y fecha de nacimiento: Ciudad de México 3 de febrero de 1989.

Lugar de residencia: San Nicolás de los Garza, Nuevo León.

Procedencia académica:

- Maestría en Actividad Física y Deporte por la Facultad Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Licenciatura en Educación Física por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”

Experiencia Propedéutica y/o Profesional:

- Estancia de Investigación en la Universidad de Granada con la Dra. María del Mar Ortíz Camacho y el Dr. Antonio Baena Extremera
- Profesor titular de la unidad de aprendizaje Historia de la Educación Física y el Deporte en la Facultad Organización Deportiva de la UANL.
- Profesor titular de la unidad de aprendizaje Educación Física Especial en la Facultad Organización Deportiva de la UANL.

E-mail: juveraportilla@gmail.com